Helmut H. Schmid-Eilber

Tübinger-Eltern-Arbeits-Modell

Elternarbeit im Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Institutionalisierung

1979

Helmut H. Schmid-Eilber

Tübinger-Eltern-Arbeits-Modell

– Elternarbeit im Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Institutionalisierung –

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1979

Gedruckt mit Genehmigung der Fakultät für
Sozial- und Verhaltenswissenschaften,
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. L. Liegle
Mitberichterstatter: Prof. Dr. R. Lempp
Dekan: Prof. Dr. G. Kaminski
Tag der mündlichen Prüfung: 2. November 1979

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Verlag: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart
Druck: W. Kohlhammer GmbH, Druckerei, Stuttgart

Vorwort

Die vorliegende Untersuchung entstand am Insitut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen und stellt den Ertrag einer siebenjährigen Beschäftigung mit den Fragen und Problemen der Elternarbeit dar. Die Grundlage der vorgelegten Arbeit stammt aus einer intensiven zweijährigen Projektarbeit.
Aus dem großen Feld der Themenbereiche und Forschungsrichtungen innerhalb der Elternarbeit wurde für die Untersuchung und die Darstellung nur ein Teilbereich ausgewählt. Das ist der Bereich, der die größtmögliche Praxisrelevanz besitzt.
Darin besteht auch das Anliegen der Arbeit: aus der Praxis für die Praxis Handlungsanweisungen zu erarbeiten, die weitere Anwendung und Erprobung der Grundgedanken initiieren können.

Dank schulde ich meinen Lehrern und Betreuern der Untersuchung: Herrn Prof. Dr. L. Liegle und Herrn Prof. Dr. R. Lempp, die mir durch ihre Anregungen und Unterstützung über manche Klippen bei der Durchführung und der Darstellung der Arbeit hinweggeholfen haben.
Dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der durch ein Stipendium die Untersuchung ermöglichte, sei an dieser Stelle aufrichtig gedankt.
Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, meiner Frau und allen unterstützenden, beratenden und helfenden Personen, die diese Arbeit mit getragen haben.

Wurmlingen, im April 1979

Helmut Schmid-Eilber

Inhalt

	Vorwort	5
1	Einleitung	9
1.1	Untersuchungsgegenstand	9
1.2	Aufgabenstellung	9
1.2.1	Kooperation	1o
1.2.2	Kontinuität	12
1.2.3	Institutionalisierung	13
1.3	Untersuchungsmethode	14
1.3.1	Pädagogische Begleitforschung	14
1.3.2	Anlage der Arbeit	15
1.3.3	Methodik	16
1.4	Arbeitshypothesen	18
2	Aspekte der Elternarbeit in Kindergarten und Grundschule	21
2.1	Elternarbeit	21
2.1.1	Elternbildung	21
2.1.2	Elternarbeit	28
2.1.3	Elternaktivierung	31
2.1.4	Elternmitwirkung	34
2.1.5	Elternarbeit im Tübinger ElternArbeitsModell	39
2.2	Bedingungsfaktoren der Elternarbeit	43
2.2.1	Fallauswahl	44
2.2.2	Ausgangslage des Tübinger ElternArbeitsModells	45
2.2.3	Hemmende Faktoren	58
2.2.4	Unterstützende Faktoren	59
2.2.5	Interventionsplanung	59

2.3	Voraussetzungen für das Tübinger ElternArbeitsModell	6o
2.3.1	Ziele	6o
2.3.2	Inhalte	62
2.3.3	Methoden	66
2.3.4	Institutionalisierung	77
2.3.5	Vorbereitungsphase	82
3	Elternarbeit in der Praxis des Tübinger ElternArbeitsModells	85
3.1	Kontaktaufbau	86
3.2	Aktivierung	91
3.3	Übertragung	97
3.4	Begleitung	1o6
4	Praxiserfahrungen des Tübinger ElternArbeitsModells	114
4.1	Kooperation	114
4.2	Kontinuität	124
4.3	Institutionalisierung	134
4.4	Mitarbeiter	139
4.5	Multiplikatoren	143
4.6	Randgruppen	153
4.7	Ziele	159
4.8	Inhalte	166
4.9	Methoden	172
5	Zusammenfassung der Ergebnisse	179
6	Perspektiven selbstbestimmter Elternarbeit	182
6.1	Adressaten	182
6.2	Ziele	184
6.3	Inhalte	186
6.4	Methoden	187
6.5	Ausblick	188
6.6	Thesen selbstbestimmter Elternarbeit	191
	Literatur	195
	Anhang	212

1 Einleitung

1.1 Untersuchungsgegenstand

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Fragen, Problemen und Möglichkeiten der Elternarbeit in Kindergarten und Grundschule. Institutionelle Elternarbeit - Elternbildung, wie sie von Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten wird, steht nicht im Interessenfeld der Arbeit.
Die Untersuchung ist als Zwischenbericht der Elternarbeits-Forschung zu verstehen, der bereits vorliegende Aussagen und Erfahrungen im genannten Bereich der Elternarbeit überprüft. Diese Oberprüfung soll zu Aussagen führen, die weitere Untersuchungen anregen sollen. Die Arbeit ist auf den Landkreis Tübingen regional begrenzt.

1.2 Aufgabenstellung

Die Begleitforschung zur Elternarbeit läuft in zwei unterschiedlichen Richtungen. Zum einen finden sich theoretische Analysen des differenzierten Praxisfeldes[1], zum anderen wird der Versuch unter-

---

1 vgl. u.a.: ARENS, B.: Zur Theorie und Praxis der Elternbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Neuss '77; DAUBER & WEBER: Eltern aktiv, Reinbek '76; KERSTIENS, L.(Hrsg.): Elternbildung, Bad Heilbrunn '76; PÖGGELER, F.(Hrsg.): Wirklichkeit und Wirksamkeit von Elternbildung, München '76; SCHLEICHER, K.(Hrsg.): Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf '73

nommen, spezifische Bedürfnislagen der Praxis zu erkennen und zu befriedigen[2].

Die Befriedigung von Bedürfnissen erhält immer mehr den Vorrang gegenüber bloßer theoretischer Arbeit.

In diesen zuletzt genannten Rahmen der Aufgabenstellung will sich die vorliegende Arbeit einreihen.

Die realen Hilfen für die Betroffenen im Praxisfeld 'Elternarbeit' sind die zentralen Aufgaben der Arbeit. Daneben steht die Anwendung neuer Erfahrungen und der Versuch, Aufschluß darüber zu erhalten, wie sich Kooperation, Kontinuität und Institutionalisierung in einer langfristig angelegten Elternarbeit auswirken, welche Form der Elternarbeit optimal anwendbar ist. Es sollen Informationen darüber erarbeitet und gesammelt werden: wie sich der Beginn der Elternarbeit im Kindergarten auf die Elternarbeit in der Schule auswirken kann; welchen Stellenwert Multiplikatoren für die Wirksamkeit der Elternarbeit besitzen; welchen Stellenwert Mitarbeiter in der Elternarbeit für diese Arbeit erhalten; wie Randgruppen der Eltern motiviert und aktiviert werden können.

1.2.1 Kooperation

Bereits in den Arbeiten von COMENIUS, PESTALOZZI, FRÖBEL (um nur einige wenige Vertreter der frühen Pädagogik zu nennen) findet

---

2 vgl. u.a.: FURIAN, M.: Praxis der Elternarbeit, Stuttgart '76; HUPPERTZ, N.: Elternarbeit vom Kindergarten aus, Freiburg '76; NIEHUIS, E.: Dezentraler Kindergarten, Hannover '76; RÖHRS, H.:

sich die Forderung nach einer engen Beziehung und Zusammenarbeit zwischen familiärer und institutioneller Erziehung.
SCHLEICHER führt schließlich aus, daß Erziehungserfolge der institutionellen Erziehung durch Kooperation steigerungsfähig sind[3]. Kooperation von Familien und Erziehungsinstitutionen kann dazu führen, daß Gegensätze der Erziehungsstile und -ziele in unterschiedlichen Erziehungsfeldern nach Möglichkeit verhindert werden. Kooperation erleichtert den Eintritt der Kinder in die institutionelle Bildung, verschafft gleichzeitig den Eltern eine Möglichkeit des Zugangs, der Mitbestimmung, der Mitwirkung.
Diese Möglichkeiten können am ehesten beim Eintritt des Kindes in den Kindergarten angeboten und realisiert werden. In allen kindbezogenen Fragen besitzen die Eltern eine unbestreitbare Kompetenz. Sie kennen ihr Kind. Diese Sachkompetenz kann einer Kooperation sehr dienlich sein. Oberdies besitzen die Eltern noch keine negativen Erfahrungen in ihrer Elternrolle bezüglich des Umgangs mit den Institutionen.
Hier soll jedoch nicht nur eine Kooperation zwischen Familie und Bildungsinstitutionen angestrebt werden, sondern auch eine Kooperation zwischen den einzelnen Einrichtungen, zwischen Kindergarten

---

Kindergarten, Vorschule, Elternhaus in Kooperation, München '76; SCHLEICHER, K.: Familienbildung, Düsseldorf '77; SCHNEEWIND & LUKESCH (Hrsg.): Familiäre Sozialisation, Stuttgart '78; SPREY, Th.(Hrsg.): Praxis der Elternbildung, München '78; STÄTTE DER BEGEGNUNG e.V.(Hrsg): Westfälisches Kooperationsmodell, Vlotho '77

3 SCHLEICHER, K.: Elternmitwirkung in der Eingangsstufe des Primarbereichs, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Stuttgart '75, S.231 ff.

und Grundschule.

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule erfordert dieselbe Beachtung wie der Übergang von der Familie in den Kindergarten. Hier können entprechende Probleme auftauchen, die durch eine Kooperation gelöst werden können.

Aufgaben für eine Kooperation im Bereich der Elternarbeit sind demnach:

- Zusammenarbeit bei Übergängen in andere Erziehungsfelder;
- Zusammenarbeit bei pädagogischer Förderung von einzelnen Kindern;
- Zusammenarbeit in allen Bereichen der Elternarbeit.

Eine Kooperation unter dieser Aufgabenstellung ist nur dann zu gewährleisten, wenn sie kontinuierlich in allen Einzelbereichen der Erziehung und Bildung angeboten und unterstützt wird.

1.2.2 Kontinuität

Elternarbeit im Kindergarten oder in der Grundschule, die nur ganz bestimmte aktuelle Fragestellungen anspricht und dabei Kooperation anbietet, diese Kooperation aber nicht in allen Bereichen über den gesamten Zeitraum der Kontakte mit den Familien anstrebt, ist nicht kooperativ.

Kooperation ist nicht in einzelnen, zeitlich unabhängigen Arbeitsschritten zu realisieren.

Elternarbeitsgruppen, die von einem stetig wechselden Referenten betreut und mit unterschiedlichen Informationsgehalten konfrontiert werden, können keine Kooperation entwickeln.

Elternarbeit, die mit stetig wechselnden Arbeitsmethoden durchgeführt wird, ist ebenfalls keine Basis für eine funktionsfähige

Kooperation.
Daher wird Kontinuität angestrebt in:
- der Person des Gruppenbetreuers;
- den Methoden der Elternarbeit;
- der Elternarbeit in unterschiedlichen Institutionen.
Diese Kontinuität kann durch die einzelnen Teilnehmer und Mitarbeiter in der Elternarbeit schwerlich gewährleistet werden.
Diese Funktion soll durch eine zentrale Einrichtung erfüllt werden.

1.2.3 Institutionalisierung

Institutionalisierung der Elternarbeit bedeutet nicht, Arbeitsformen der institutionellen Elternbildung zu übernehmen.
Es wird vielmehr der Anspruch gestellt, Elternarbeit als eine Variante im Kontaktbereich Familie - Bildungsinstitutionen zu etablieren.
Das bedeutet, daß der Versuch unternommen werden soll, Elternarbeit im öffentlichen Bewußtsein als eine Mitbestimmungsmöglichkeit zu verankern: Eltern mit ihren Rechten der Mitwirkung vertraut werden zu lassen.
Diese Aufgabe, neben dem Anspruch, Kooperation und Kontinuität in der Elternarbeit der einzelnen Institutionen zu wahren, kann offensichtlich nur durch eine zentrale Einrichtung, in der alle Fäden zusammenlaufen befriedigt werden.
Damit besteht eine weitere Aufgabe der Arbeit darin, ein Institut für Elternarbeit zu schaffen, das Aufgaben der Initiierung von Arbeitsprozessen, Begleitung und Auswertung der Elternarbeit, Berichterstattung und Öffentlichkeitsarbeit wahrnehmen kann.

1.3 Untersuchungsmethode

1.3.1 Pädagogische Begleitforschung

Pädagogische Begleitforschung als eigenständiger Arbeitsbereich innerhalb eines Forschungs- oder Projektvorhabens wurde in der jüngsten Vergangenheit immer mehr durch eine intervenierende Begleitforschung abgelöst.
Die starke Wissenschaftsgläubigkeit, die zu einer Abhängigkeit gegenüber statistischen Testverfahren führte, stieß in der Praktikabilität ihrer Ergebnisse und den daraus abgeleiteten Folgerungen an Grenzen, die mit den althergebrachten Methoden nicht zu überwinden waren. Der gleichzeitig einsetzende Wandel im Bewußtsein des pädagogischen Wissenschaftlers, in Bezug auf seine Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten, legte eine Öffnung der wissenschaftlichen Arbeit gegenüber der Praxis nahe.
Folgerichtig wird die Verpflichtung zur Intervention erkannt und akzeptiert. Nicht mehr die Verpflichtung gegenüber wissenschaftlichen Theorien und deren Verifikation oder Falsifikation steht im Vordergrund wissenschaftlichen Handelns, sondern der Anspruch, den Adressaten wissenschaftlicher Arbeit und Forschung bereits innerhalb der Forschung effektive Hilfen anbieten zu können.
Auf der Grundlage dieser Überlegungen entsteht ein neues Bild der pädagogischen Begleitforschung.
Der Schwerpunkt liegt nicht mehr länger bei der empirisch-statistischen und hermeneutisch-pragmatischen Beobachtung und Untersuchung einzelner Arbeitsansätze. Vielmehr sollen theorieorientierte

Überlegungen der unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen stärker als bisher praktiziert und an praxisorientierte Arbeit angebunden werden.

Nach AURIN[4] liegen Arbeitsschwerpunkte einer wissenschaftlichen Begleitforschung in ihrer Mitwirkung bei:

- der Zielfindung einzelner Arbeitssequenzen;
- der beratenden Unterstützung zur Konzeptionierung und Durchführung einzelner Projekte;
- der Auswertung und Bewertung einzelner Arbeitsabschnitte und der gesamten Arbeit.

Somit sind die Auswertung und die Bewertung nur Teilbereiche der gesamten wissenschaftlichen Begleitung.

1.3.2 Anlage der Arbeit

Eine Intervention im Arbeits- und Forschungsfeld, im Rahmen einer pädagogischen Begleitforschung, wird durch die jeweilige Aufgabenstellung definiert.

Die Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit ergibt über den Rahmen der Intervention hinausgehend folgende Arbeitsschritte:

- Definition der Begriffe, Abgrenzung gegenüber dem heutigen Stand der Forschung;
- Situationsanalyse des Arbeitsfeldes und Planung einer Intervention;

---

4 AURIN, K.:Das Dilemma pädagogischer Begleitforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1,'73 S. 6 - 23

- Durchführung dieser Intervention in Rahmen eines Praxisprojekts;
- Auswertung einzelner Arbeitsschritte und der gesamten Arbeit;
- Bewertung einzelner Arbeitsschritte und der gesamten Arbeit.

Diese Arbeitsschritte lassen sich durchaus in einer Reihe von Einzelinterventionen realisieren. Allerdings beinhaltet die Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit an zentraler Stelle die Aspekte: Kooperation, Kontinuität und Institutionalisierung.
Diese beiden Aufgaben lassen sich jedoch nur dann bearbeiten, wenn Einzelprojekte zusammengefaßt werden.
Daher wird die gesamte Arbeit als ein Modellversuch konzipiert, der in jedem Bereich der differenzierten Aufgabenstellung die Möglichkeit der Arbeit und des Informationsgewinns ermöglicht.
Der Modellversuch erhält den Namen 'Tübinger ElternArbeitsModell'.

1.3.3 Methodik

Arbeitshypothesen werden in der sozial-wissenschaftlichen Forschung vorwiegend durch eine Statistik überprüft, die ihre Datengrundlage aus verschiedenen empirischen Erhebungsverfahren bezieht.
Auf diese Methodik wird bewußt verzichtet.
Mit einem Fragebogen, der von den Adressaten auch noch vom Umfang her bearbeitet werden kann, können die möglichen in einen Entscheidungs- oder Veränderungsprozeß eingehenden Variablen nicht erfaßt werden. Kontrollfragebogen zur Erhebung der Arbeitseffizienz bringen aller Erfahrung nach sozial erwünschte Antworten. Sie geben kein verwertbares Bild der Realität.
Außerdem werden viele Adressaten der Elternarbeit möglicherweise durch den Einsatz von Fragebogen an einer Mitarbeit gehindert.

Beobachtungen und Erfahrungen zum Untersuchungsgegenstand sollen durch intensive Fachdiskussionen mit Beteiligten der Elternarbeit überprüft werden.

Diese Datensammlung ist gekennzeichnet durch Praxisnähe und Kontinuität. In ihr werden neben der Datenerhebung die einzelnen Arbeitsschritte publizierten Theorien und Perspektiven, aber auch den individuellen Erfahrungen und Erwartungen der Mitarbeiter zugeordnet.

Aufgrund dieser Zuordnung werden Entscheidungen darüber getroffen, ob der Verlauf der Arbeit den konzeptionellen Erwartungen entspricht oder ob Modifikationen notwendig erscheinen.

Kontinuierlich werden Erfahrungswerte der Arbeit erfaßt und ausgewertet, um auf den erarbeiteten Ergebnissen die weiteren Arbeitsschritte aufbauen zu können.

Diese Einzelergebnisse finden bereits Eingang in die Planung der Arbeitskonzeption in ihren einzelnen Phasen, sie finden aber auch Eingang in die Gesamtbewertung der Arbeit unter den Aspekten der Aufgabenstellung.

Dieses Zustandekommen des Gesamtergebnisses gewährleistet eine praxisnahe Darstellung und ermöglicht ebenfalls praxisnahe Schlußfolgerungen zu ziehen.

Die Darstellung des Datenmaterials erfolgt nicht als Nachvollzug dieser planenden und modifizierenden Arbeit, sondern gebunden an die Aufgabenstellung der Gesamtarbeit.

Durch ausgewählte, repräsentative Zitate wird die Grundlage für generalisierende Aussagen geschaffen.

Diese phänomenologische Arbeitsmethode führt dazu, daß in einzelnen Bereichen der Aussagenwert begrenzt bleibt.

Diese Begrenzung, ebenso jene in der Aufgabenstellung, wird bewußt in Kauf genommen. Sie regt weitere Arbeiten in diesem Bereich an.

1.4 Arbeitshypothesen

Für die Untersuchung werden folgende Arbeitshypothesen definiert:

- Kooperation:

Kooperation erleichtert den Beteiligten den Obergang in andere Erziehungsfelder.

Kooperation erleichtert die Förderung einzelner Kinder.

Kooperation stabilisiert die Elternarbeit.

Kooperation der Beteiligten schafft zusätzliche Aktivitäten.

- Kontinuität:

Kontinuität in der Person des Gruppenbetreuers stabilisiert die Elternarbeit.

Kontinuität in den Methoden der Elternarbeit stabilisiert die Elternarbeit.

Erzieher, die im Kindergarten Elternarbeit kennenlernen, tragen diese Arbeit in die Schule hinein.

- Institutionalisierung:

Elternarbeit läßt sich durch Institutionalisierung in Bildungsinstitutionen etablieren.

Institutionalisierte Elternarbeit initiiert einen Bewußtseinswandel in der Öffentlichkeit.

Institutionalisierte Elternarbeit schafft zusätzliche Aktivitäten.

Institutionalisierte Elternarbeit gewährleistet Kontinuität und Kooperation.

- Mitarbeiter:

Ein interdisziplinäres Mitarbeiterteam stellt Elternarbeit auf eine gesicherte Arbeitsgrundlage.

- Multiplikatoren:

Eltern ist es eher möglich, bei Elternvertretern als bei Fachpersonal Kritik und Wünsche anzumelden.

Elternmitwirkung schafft die Voraussetzung dafür, Eltern und Erzieher als Multiplikatoren ausbilden und einsetzen zu können.

- Randgruppen:

Informelle Werbung durch Erzieher und Institutionen erreicht Randgruppen der Eltern.

Durch Elternmitwirkung im Kindergarten werden Randgruppen für die Mitarbeit gewonnen.

Durch mehrjährige kontinuierliche und dezentralisierte Elternmitwirkung lassen sich Randgruppen erreichen.

- Ziele:

Mitwirkung der Erzieher bei der Erarbeitung der Ziele der Elternarbeit führt zu aktiver Teilnahme.

Einsehbare Ziele, die in einem überschaubaren Zeitraum erreichbar sind, stabilisieren die Mitarbeit.

Gesellschaftspolitische Ziele können über spezifische Erzieherziele erreicht werden.

- Inhalte:

Erzieher suchen zunächst Information und keine Mitwirkung.

Praxisnahe, alltägliche Inhalte stabilisieren die Mitarbeit.

Mitwirkung der Erzieher bei der Inhaltserarbeitung der Elternarbeit führt zu aktiver Mitarbeit.

- Methoden:

Mitwirkung bei der Planung der Methoden der Elternarbeit führt zu aktiver Mitarbeit.

Medien mit Identifikationsmöglichkeiten für die Erzieher schaffen

eine produktive Arbeitsebene.

Elternbriefe initiieren Interesse und Aktivitäten.

2 Aspekte der Elternarbeit in Kindergarten und Grundschule

'Definition der Begriffe, Abgrenzung gegenüber dem heutigen Stand der Forschung' und 'Situationsanalyse des Arbeitsfeldes und Planung einer Intervention' sind Bestandteile des folgenden Kapitels. Dabei wird innerhalb der Definition und Abgrenzung die historische Entwicklung der Elternarbeit innerhalb der letzten Jahre nachvollzogen und mit Hilfe einiger ausgewählter Kriterien beschrieben. Die Darstellung beschränkt sich dabei auf die Kriterien: Bild der Familie, Ziele, Adressaten und Wissensvermittlung.
Als Entwicklungsphasen der Elternarbeit werden zur Darstellung herangezogen: Elternbildung, Elternarbeit, Elternaktivierung und Elternmitwirkung.
Die im Umfang und und durch den hervorgehobenen Aspekt verkürzte Darstellung wird den einzelnen Phasen und Autoren naturgemäß nie ganz gerecht.

2.1 Elternarbeit

2.1.1 Elternbildung

Aussagen und Erfahrungsberichte zur Elternbildung finden sich u.a. bei BÄUERLE[1], BORNEMANN[2], FURCK[3], KOB[4].

---

1 BÄUERLE, W.: Theorie der Elternbildung, Weinheim '71

Als Grundlage der folgenden Darstellung dienen die Arbeiten von BÄUERLE[5].

Allerdings trifft diese Darstellung über BÄUERLE hinausgehend für den weitaus größten Teil der therapeutischen Elterntrainings[6] und der Elternbildung durch Massenmedien[7] sowie der institutionellen Elternbildung durch Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der freien Träger[8] zu.

---

2 BORNEMANN, E.: Erziehungsberatung, München '63

3 FURCK, C.-L.: Aufgaben der Erziehung im Bereich der Familie, Weinheim '64

4 KOB, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart '63
vgl. auch WILHELM, Th.: Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart '67; MUTH, J.:Pädagogischer Takt, Heidelberg '62; MOLLENHAUER-MOLLER: Erziehung, Führung und Beratung in pädagogischer Sicht, Heidelberg '65; MOLLENHAUER, K.: Einführung in die Sozialpädagogik, Weinheim '64; FISCHER-Lexikon 'PÄDAGOGIK',(Hrsg.)GROOTHOFF & STALLMANN, Stuttgart '61.

5 BÄUERLE, W.: Die Aufgabe der Elternbildungsarbeit, in: Unsere Jugend 22,'7o S. 299 - 31o; ders.:Theorie der Elternbildung, a.a.O.; ders.:Elternbildung, in: SCHLEICHER, K.: Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf '73 S. 85 - 1o4; ders.:Informieren, Aufklären, Unterrichten - Gedanken zur Elternbildungsarbeit,in: Arbeiterwohlfahrt-Pressedienst 25,'72.

6 KUHLEN, V.: Verhaltenstherapie im Kindesalter, München '72; BASTINE, I.: Verhaltenstherapeutisches Elterntraining,in: SCHNEEWIND & LUKESCH: Familiäre Sozialisation, Stuttgart '77 S. 249 - 261; O'DELL, S.: Training parents in behavior modification, in: Psychol. Bull. 81, S. 418 - 433; BERKOWITZ & GRAZIANO: Training parents as behavior therapists, in: Behavior Research and Therapy 1o,'72 S. 297 - 317; TAVORMINA , J.: Basic models of parent counseling, in: Psychol. Bull. 81,'74 S. 827 - 835.

Elternbildung geht davon aus, daß sich die heutige Familie, bedingt durch die gesellschaftlichen Veränderungen in Auflösung befindet. Der Wandel von der Großfamilie zur Kleinfamilie, das Ineinanderfließen der Rollen von Mann und Frau und der Funktionsverlust der Familie in der Erziehung der Kinder, sind maßgebliche Faktoren für diese Entwicklung.

Das Bild der Familie ist dadurch gekennzeichnet, daß gesellschaftlich bedingte Probleme vorhanden sind, die von der Familie allein nicht gelöst werden können.

Bei den Eltern ist ein akuter Mangel an sozialem Wissen feststellbar. Dieser Mangel läßt "den Klienten den Standard der Gesellschaft generell oder in einer bestimmten Hinsicht nicht erreichen".[9]

---

7 MENNINGEN, W.: Fernsehen - Unterhaltungsindustrie oder Bildungsinstitut, Stuttgart '71; NEITZEL, L.:Rundfunk und Erwachsenenbildung, Düsseldorf '65; BERGNER, H.:Im Zeitalter der Massen, Stuttgart '67; MANZ, G.: Was schreiben Eltern an die Zeitschrift 'ELTERN', in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 2o,'71 S. 98 - 1o7; als bekannte Autoren der Elternbildungsliteratur sind u.a. zu nennen: AXLINE, DIEKMEYER, GORDON, KORCZAK, MAKARENKO, NEILL, RICHTER, SPOCK, ZULLINGER.

8 vgl. WAHL, K.: Familienbildung und -beratung in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn-Bad Godesberg '73
Arbeitsgemeinschaft von Einrichtungen für Familienbildung (AGEF); Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Mütterschulen - Familienbildungsstätten (BAGKMF); Bundesarbeitsgemeinschaft evangelischer Mütterschulen (BAGEM).

9 BÄUERLE, W.:Theorie der Elternbildung, a.a.O. S. 64

Erziehung, gemessen an dem Standard der Gesellschaft, ist für die Eltern ein differenziertes, dialektisches System, "eine Anstrengung, die schon deshalb Fachleuten vorbehalten sein müsse, weil sie dem Laien heutzutage kaum eine Erfolgschance läßt."[1o]

Eltern erscheinen als Laien, die vor neuen Erziehungsproblemen stehen, auf die sie nicht vorbereitet sind. Sie bedürfen der pädagogischen Hilfe, um den gesellschaftlichen Standard in der Erziehung erreichen zu können.

Dieser gesellschaftliche Standard wird ungefragt akzeptiert, denn er ist laut Definition ein Produkt der gemeinsamen gesellschaftlichen Entwicklung. Einzelne Familien haben offensichtlich mit dieser Veränderung nicht Schritt halten können. Sie haben Schwierigkeiten damit, den gesellschaftlichen Forderungen gerecht zu werden.

Diesen Familien zu helfen, ist das Ziel der Elternbildung. Dabei wird diese Hilfe nicht als reale Hilfe bei der Erziehung interpretiert, sondern als Bildungshilfe.

Elternbildung geht davon aus, daß es möglich ist, "dem Klienten das fehlende soziale Wissen zu vermitteln und ihn auf diese Weise in den Stand zu setzen, sozial angepaßte, relativ autonome, dem Standard der Gesellschaft entsprechende und ihn selbst befriedigende Leistungen zu erbringen."[11]

Diese Ziele 'Anpassung an die Gesellschaft' und 'Ermöglichung befriedigender Leistungen' involvieren ein weiteres Ziel, nämlich 'Professionalisierung der familiären Erziehung'.

1o ebenda S. 2o5

11 ebenda S. 64

Das Zusammenleben von Eltern und Kindern "gelingt nur auf der Basis einer gegenseitigen sozialen Reife, also einer schon vorauszusetzenden Stufe sozialer Bildung."[12]

Um diese Ziele verwirklichen zu können wendet sich die Elternbildung an diejenigen Eltern, die an der Problematik der familiären Erziehung interessiert sind oder die Erziehungsschwierigkeiten befürchten.

Das setzt bei den Eltern ein Bildungs- und Aspirationsniveau voraus, das nicht von allen Eltern gleichermaßen erreicht wird.

Dabei hat Elternbildung nicht die Aufgabe, "bildungsunwillige Eltern bildungswillig zu machen, an der Erziehung ihrer Kinder Uninteressierte dafür zu interessieren."[13]

Die Aufgabe der Elternbildung besteht darin, Gruppen interessierter Eltern zu Kursen oder Lehrgängen zusammenzuführen. Das Lehrprogramm liegt fest, die Eltern haben nur begrenzte Möglichkeiten, ihre eigenen Fragestellungen oder Probleme zur Diskussion zu stellen.

Obermittelt werden den Eltern allgemein anerkannte Tatsachen, Inhalte der pädagogischen, psychologischen und medizinischen Forschung.

Wahrgenommen wird die Obermittlungsfunktion durch die Einrichtungen der Jugendhilfe. Genannt werden dabei Eltern-Bildungsstätten, Mütterschulen, Mädchenbildungsseminare.

---

12 ebenda S. 63

13 BÄUERLE, W.:Die Aufgabe der Elternbildungsarbeit, a.a.O. S. 3o2

"Sozialarbeiter und Sozialpädagogen arbeiten dort in einem gemeinsamen Verständnis von der Notwendigkeit, die Eltern über ihre Aufgaben zu informieren, ihnen zu sagen und zu zeigen, was sie als Erzieher in ihrer Familie tun sollten und wie sie zum Vorteil ihrer Kinder diese erziehen können."[14]

Das richtige Wissen für die Erziehung liegt demnach bei den Sozialarbeitern und Sozialpädagogen, die dieses Wissen aus ihrer Berufsausbildung und ihren schichtabhängigen Eigenerfahrungen ableiten. Richtiges Wissen entspricht dem Standard der Gesellschaft, die für die Elternbildung eindeutig mittelschichtsorientiert ist.

Grenzen der Elternbildung liegen nach BÄUERLE u.a. im Episoden-Charakter der Arbeit, wodurch die Wirkung mit Erhöhung der zeitlichen Distanz abnimmt.

Dieser Episoden-Charakter wird auch dadurch betont, daß gegenüber einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule erhebliche Vorbehalte angemeldet werden. Die Schule ist nicht der richtige Ort für Elternbildung. "Das läßt sich nicht nur aus der Tatsache schlußfolgern, daß die Elternbildung bis heute nur sehr sporadisch von der Schule in Angriff genommen wird."[15]

Elternbildung bleibt eine Aufgabe der sozialpädagogischen Institutionen freier Träger und der öffentlichen Jugendämter.

Die Darstellung zentraler Aspekte der Elternbildung soll hier abgebrochen werden. Es werden einige Fragen angesprochen, die für die weitere Darstellung der Entwicklung der Arbeitsansätze in der Elternarbeit relevant erscheinen.

---

14 BÄUERLE, W.: Theorie der Elternbildung, a.a.O. S. 53

15 ebenda S. 27

Zu fragen ist z.B., was unter Elternbildung verstanden wird. Wer schreibt den Veranstaltern das Recht zu, darüber zu entscheiden, welche Bildungsziele und -inhalte richtig sind. Was ist unter 'richtiger Erziehung' zu verstehen, wer definiert sie?
Anstelle von Elternbildung sollte die Bezeichnung dieser Arbeit an Eltern zutreffender Elterninformation lauten.
Die eindeutige Zuschreibung von Defiziten bei den Eltern aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen erscheint in der Ableitung nicht stimmig. Gewiß steht die heutige Familie vor anderen gesellschaftlichen Anforderungen und Zusammenhängen als vor 1oo Jahren. Daraus entstehende Probleme einseitig den Familien zuzuschreiben heißt jedoch, den Blick von der Realität abwenden.
Defizite ausschließlich bei Eltern festzumachen und nur interessierten Mittelschichts-Eltern Bildung anzubieten, bedeutet eine Verschärfung der Trennung von Familien untereinander, von Familien und Gesellschaft, von familiärer Erziehung und institutioneller Erziehung in Kindergärten und Schulen.
Eine Elternbildung, die allen Eltern, auch Eltern aus der Unterschicht angeboten werden soll, auf eindeutigen Mittelschichts-Grundlagen aufgebaut mit dem Ziel der Anpassung, schreibt diese Trennung fort.
Die Praxiserfahrungen zeigen, daß institutionelle Elternbildung nahezu ausschließlich Mütter aus der Mittelschicht ansprechen konnte.[16]

---

16 vgl. DAUBER, LIEGLE, SOSSMUTH: Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle, in: BLANKERTZ, H.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern, Weinheim '77 S. 173 - 18o, S. 18o

2.1.2 Elternarbeit

Das Bild der defizitären Familien, das die Elternbilddung geprägt hat, wird in der Elternarbeit fortgeschrieben.

"Gemessen am Anspruch von Kindern auf eine Erziehung, die die Entfaltung ihrer ganzen Persönlichkeit gemäß ihren Bedürfnissen und Interessen ermöglichen und sie zur Bewältigung der Anforderungen einer komplexen Welt wie zu deren selbstgewählter Veränderung befähigen soll, kann eine gleichsam 'natur-wüchsig-naive' Familienerziehung angesichts der heutigen Forschungslage nicht mehr verantwortet werden."[1]

In der heutigen komplizierten Welt erziehen die Eltern ihre Kinder isoliert. Die Familie steht vor Problemen, die sich für diese Erziehung schließlich nachteilig auswirken. Die Entwicklung der Kinder wird gehemmt.

Die Hilfen, die durch die Elternarbeit den Eltern angeboten werden sollen unterscheiden sich allerdings in entscheidenden Punkten von den Hilfen, wie sie die Elternbildung vorsieht.

Aus der Orientierung am amerikanischen Verständnis der Sozialarbeit heraus wird die Professionalisierung der Eltern abgelehnt.

Zwar sollen Grundkenntnisse zur kindlichen Sozialisation übermittelt werden, aber nicht in den Formen eines bloßen isolierten Trainings, sondern durch Eltern-Kinder-Arbeit.

---

1 WAHL, K.: Kleinkindererziehung und Elternarbeit, in: Neue Praxis 3, '73, S. 3o1 - 312, S. 3o5

"Elternarbeit muß dabei insbesondere die mögliche Kluft zwischen Erziehungsprozessen in der Familie und in den Einrichtungen für die Kinder minimieren."[2]

Dieses Ziel 'Minimierung der Erziehungskluft' bedeutet für die Elternarbeit einen neuen Adressatenbezug.

Eine Kluft zwischen Erziehungsprozessen in der Familie und in der instutionellen Erziehung tritt am stärksten dort in Erscheinung, wo die beiden Erziehungsträger in unterschiedlichen sozialen Schichten anzusiedeln sind.

Kindergarten und Schulen sind mittelschichts-orientiert.

Eltern aus der Unterschicht verfolgen eindeutig andere Erziehungsziele als die Bildungsinstitutionen. Dabei kommt es gezwungenermaßen zu Konflikten für die Kinder.

Wenn die Elternarbeit das Ziel verfolgt, die Kluft zwischen den Erziehungsprozessen zu minimieren, dann muß sie sich zunächst an die Eltern aus der Unterschicht wenden.

Dieser Wandel des Adressatenbezugs ist deutlich festzustellen.[3]

Allerdings mit dem Hinweis auf entsprechende Untersuchungen, die den Nachweis liefern, daß "Arbeiter und Arbeiterinnen entgegen manchen im Erwachsenenbildungsbereich verbreiteten Vorstellungen durchaus ein Interesse an psychologischen Fragen haben."[4]

---

2 ebenda S. 3o9

3 ebenda S. 3o6

4 ebenda S. 3o7

"Aus Gründen der Kontinuität der pädagogischen Prozesse und um überhaupt längerfristig gewährleistet zu werden, bedarf Elternarbeit der Verknüpfung mit dritten Institutionen, die als permanente Stimulanz und fester Bezugspunkt fungieren müssen. Dies sollten insbesondere die Institutionen sein, die wie die des Bildungssystems obligatorischen Charakter haben oder solche, mit denen sich die Eltern ohnehin bereits die Erziehungsaufgaben teilen. Dabei ginge es also darum, solche Stellen als Ausgangspunkt von Elternarbeit zu nehmen, an denen die Eltern sozusagen 'nicht vorbeikommen', da auf diese Weise am ehesten eine Breitenwirkung erzielt werden kann."[5]

Dabei sollen in der Elternarbeit vorwiegend den familiären Erziehungsprozeß flankierende und unterstützende Maßnahmen ergriffen werden. Elternarbeit beinhaltet nicht nur Bildungsmaßnahmen für die Eltern, sondern vor allem auch reale Hilfen. Darunter sind Maßnahmen der Kinderbetreuung während des Arbeitstages und während der Elternarbeit, Ermöglichung von Teilzeitarbeit für die Eltern etc. zu verstehen.

Elternarbeit soll in eine umfassende politische Bildung eingebettet werden, wobei Elternarbeit auf diese Weise "als ein Strang eines allgemeinen Demokratisierungsprozesses"[6] zu betrachten ist.

Die Elternarbeit ist weiterhin eine Aufgabe der Sozialarbeit und der traditionellen institutionellen Elternbildung. Allerdings geht die Forderung dahin, Elternarbeit nicht in Seminarformen anzubieten, sondern in dezentralisierten Gruppenformen in den Wohnbereichen der Eltern.

---

5 ebenda S. 3o9

6 ebenda S. 3o7

Auch in der Elternarbeit werden die den Eltern zugedachten Bildungshilfen als Programme zur Einstellungsänderung verstanden. "Sie wollen über ein verändertes Verständnis zu einem stärker rational kontrollierten Verhalten und zu einer reflektierteren Haltung führen, um die subjektiv empfundenen Probleme im privat-familiären Bereich des Einzelnen bewältigen zu können und so eine verantwortungsbewußte Wahrnehmung der elterlichen Erziehung zu ermöglichen."[7]

Die Modifizierungen der Elternbildung durch die Elternarbeit, in den Bereichen der Adressaten, der Ziele und der Wissensvermittlung initiieren eine Weiterentwicklung der Arbeitsansätze in der Elternarbeit.

Im weiteren Verlauf werden diese Weiterentwicklungen aufgegriffen, so daß die Darstellung der Aspekte der Elternarbeit hier beendet werden kann.

2.1.3 Elternaktivierung

Bereits durch die Thematisierung dieser Phase der Elternarbeit wird deutlich, daß an dem defizitären Bild der Familie festgehalten wird.

Eltern sind nicht von sich aus aktiv, sie bedürfen dazu einer Anregung von außen.

---

7 ARENS, B.: Zur Theorie und Praxis der Elternbildung, Neuss '77 S. 74

Allerdings wird darauf verwiesen, daß bei den Eltern Ressourcen erzieherischen Handelns vorhanden sind, die es zu aktivieren, zu mobilisieren gilt.

Diese Ressourcen sollen durch die Elternaktivierung geweckt und gefördert werden, so daß die Eltern zu eigenverantwortlicher Erziehung befähigt werden.

"Am ehesten, so zeigten zahlreiche Erfahrungen an verschiedenen Orten, sind die den Unterschichten zugehörigen Eltern dann für Elternbildung zu motivieren, wenn der Impuls hierzu von den Erziehungseinrichtungen ihrer Kinder ausgeht, besonders von Kindergarten und Grundschule."[1]

Daher wird zunächst über die Schule Erziehungsberatung angeboten, um damit kompensatorische Maßnahmen durchführen zu können.[2]

Die Zielstellung ist dabei, daß durch den spezifischen Zugang der jugendbildenden Institutionen zu den Elternhäusern neben den mittelständischen Eltern auch solche Eltern erreicht werden, die nicht von sich aus als Ratsuchende kommen.

Besser erreicht werden sollen auch die Väter, da sie an der schulischen Ausbildung ihrer Kinder, besonders im Hinblick auf deren späteren Berufsweg im allgemeinen mehr interessiert sind, als an allgemeinen pädagogischen Fragen.

Im Kindergartenbereich ist die Zielsetzung etwas anders gewichtet. Hier sollen die Eltern durch die Elternaktivierung Impulse erfahren, die sie zu einem Engagement im institutionellen Bereich Kindergarten aktivieren sollen.

---

1 BUNDESMINISTERIUM für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Zweiter Familienbericht, Bonn '75 S. 11o

Allgemeines Ziel der Elternaktivierung ist es, Eltern zur Weiterbildung ihrer pädagogischen Funktionen zu motivieren. Hierbei sollen auch Eltern angesprochen werden, die kein gezieltes Interesse oder spezifische Vorkenntnisse in diesem Bereich besitzen. Die dabei angewandten Methoden sind zum Teil sehr unterschiedlich. Durchgängig durch alle Anstrengungen ist jedoch feststellbar, daß jede Elternaktivierung die Bildungsinstitutionen Kindergarten und /oder Schule zum Ausgangspunkt ihrer Bemühungen macht.
Der Forderung WAHL's, Elternarbeit dezentralisiert im Wohnbereich der Eltern anzubieten, wird damit entsprochen.
Themen der Elternaktivitäten sind dabei zunächst 'die Eltern selbst', ihre Lernfähigkeit, ihre Lernmotivation, ihre Einstellungen und ihre Verhaltensweisen im Alltag.
Erst in einem zweiten Arbeitsschritt stehen die Themenkreise 'Kinder' und 'Erziehungsfragen' im Mittelpunkt des Interesses der Veranstalter.[2]
Die Inhalte der Arbeit sind von der Vorstellung der Elternbildung geprägt, 'Erziehung ist lernbar'.
Daher beinhalten alle Aktivitäten Wissensvermittlungsbemühungen im Bereich der Psychologie, Entwicklungspsychologie und Pädagogik.
Die Arbeitsmethoden reichen vom Vortrag über Gruppenarbeit bis zum Elternseminar.
Besonderes Gewicht erhalten in diesem Zusammenhang didaktische Hilfsmittel und Medien der unterschiedlichsten Art.

---

2 vgl. LODTKE& SCHMITT-WENKEBACH: Elternbildung im Medienverbund, in: Neue Praxis 4,'74 S. 31o - 323

Große Beliebtheit haben Filme mit pädagogischer Themenstellung, die es Eltern und Pädagogen erleichtern sollen, miteinander ins Gespräch zu kommen und themenzentriert arbeiten zu können.
Die Arbeit findet im jeweiligen Lebensbereich der zu aktivierenden Eltern, im Kindergarten und in der Schule statt. Träger sind dabei neben den freien Trägern die Institutionen selbst.
Dozenten im Sinn der Elternbildung sind nicht erwünscht. Sie werden durch professionelle Erzieher, Erzieherinnen und Lehrer, ersetzt.
"Das für die dargestellte Position charakteristische Bemühen, den Eltern bei ihren Erziehungsschwierigkeiten zu helfen, schließt implizit die Oberwindung einer Situation ein, die dadurch gekennzeichnet ist, daß Kindergärtnerinnen und Lehrer mit den Eltern nur dann Kontakt aufnehmen, wenn sie mit dem Verhalten oder den Leistungen der Kinder nicht zufrieden sind und umgekehrt die Eltern mit den anderen Erziehern nur in Kontakt treten, wenn sie mit der Behandlung ihrer Kinder nicht einverstanden sind. Diese Situation soll verändert werden, indem die Eltern über die von dort kommende Hilfe mit den jugendbildenden Institutionen, ihren Aufgaben und Arbeitsweisen vertraut gemacht werden."[3]
Damit erhält die Elternaktivierung einen Obergangsstatus zu der folgenden Phase der Elternarbeit, der Elternmitwirkung.

2.1.4 Elternmitwirkung

Praxiserfahrungen der Elternaktivierung zeigen, daß Eltern nicht nur aktivierbar sind.
In vielen Fällen werden die Aktivitäten von Eltern selbst initiiert

---

3 ARENS, B.: Zur Theorie und Praxis der Elternbildung, Neuss '77 S. 84

und getragen.

Die professionellen Erzieher stehen dagegen sehr oft diesen Aktivitäten skeptisch oder ablehnend gegenüber.

Diese Erfahrungen führen dazu, daß das Bild der Familie grundlegend geändert wird.

Nicht mehr allein die Familie erscheint defizitär. Zumindest gleich große Defizite liegen bei der institutionellen Erziehung und Bildung.

Professionelle Erzieher werden für die Aufgaben der Elternarbeit nicht ausreichend ausgebildet. Die Forderung der Elternarbeit, 'die mögliche Kluft zwischen den Erziehungsstilen zu minimieren', kann unter den gegebenen Umständen nicht erfüllt werden.

Die Eltern benötigen nach den Vorstellungen der Elternmitwirkung keine Bildungshilfen um eventuelle Differenzen in den Erziehungsstilen überwinden zu können. Diese Beseitigung von Unterschieden liegt nicht mehr länger einseitig als Aufgabe bei den Eltern. Die Bildungsinstitutionen müssen vielmehr den Eltern auf diesem Weg entgegenkommen.

Die Elternmitwirkung beseitigt ebenso die Annahme, daß das Wissen um die richtige Erziehung allein bei den Einrichtungen der Jugendhilfe oder bei der Erziehungswissenschaft und Psychologie liegt. Das schließt jedoch nicht aus, daß Eltern weiterhin Grundinformationen im Erziehungsbereich erhalten sollen.

"Eigenerfahrung und Reflexion bedürfen der Ergänzung durch Information und Erarbeitung von Handlungsmustern auf der Grundlage diskursiver Zielerörterung. Eigenaktivität und Selbststeuerung der Betroffenen schließen belehrende Information nicht aus, weisen ihr aber nur instrumentelle Funktion zu."[1]

Im Vordergrund steht das gemeinsame Arbeiten und Lernen. Neue Erfahrungen sollen nicht nur die Eltern sammeln, sondern ebenso die professionellen Erzieher und die beteiligten Institutionen.
Ziel der Elternmitwirkung ist es, alle Eltern (auch Eltern aus der Unterschicht) und alle professionellen Erzieher in den unterschiedlichen Institutionen zu kooperativem Handeln zusammenzuführen und gemeinsam zu kooperativem Verhalten anzuleiten.
Elternmitwirkung im Bereich der Schule ist bereits im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates festgeschrieben. Dort heißt es: "Bei Entscheidungen über Bildungsgänge ist die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern erforderlich."[2]
Diese Forderung wird allerdings zuerst im Kindergartenbereich in die Praxis umgesetzt.
"Wünschenswerte Elternarbeit im Bereich des Kindergartens kann aber nur verstanden werden im Sinne einer Wechselwirkung zwischen Kindergarten und Elternhaus, zwischen den Meinungen und Interessen von professionellen und nichtprofessionellen Erziehern."[3]
Vor allem unter dem Einfluß der Sozialpädagogik in der Elternarbeit wird die bislang latente Forderung nach Zusammenarbeit der Erziehungsagenten um des Kindes willen dominant.
Es steht nicht mehr länger in der Elternarbeit die Auffassung im Vordergrund, daß professionelle Erzieher versuchen sollen, mit einer möglichst optimalen Methodik die Eltern in ihrer Erzieherrolle zu professionalisieren.

---

1 DAUBER, LIEGLE, SOSSMUTH: Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle, in: BLANKERTZ, H.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern, Weinheim '77, S. 173 - 18o, S. 179

Man geht nicht mehr länger davon aus, daß Eltern Defizite aufweisen. Man vertritt vielmehr den Standpunkt, daß Eltern und professionelle Erzieher gleichermaßen Defizite besitzen, zwar sehr häufig auf unterschiedlichen Ebenen, daß aber diese defizitäre Situation nur in beiderseitigem Zusammenarbeiten und -helfen gelöst werden kann. "Aus dem im Grundgesetz verankerten gemeinsamen Erziehungsauftrag von Elternhaus und Schule mit dem Ziel der Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes, resultiert, wie auch '72 vom Bundesverfassungsgericht bestätigt, die unabdingbare Forderung, die gemeinsame Erziehungsaufgabe nicht in einzelne Kompetenzen zu zerlegen, sondern sie in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen."[4]

Daher sollen auch aus den Reihen der Adressaten Mitarbeiter zur Leitung der Elternmitwirkung gewonnen und befähigt werden. Dieser Aspekt der Multiplikatoren gewinnt in der Elternmitwirkung besonderes Gewicht.

Durch dieses Zugeständnis an die Eltern und professionellen Erzieher, ihre Elternarbeit in Eigenverantwortung selbständig organisieren und durchführen zu können, verzichtet die Sozialarbeit auf ihren Alleinvertretungsanspruch in den Fragen der Erziehung, der Elternbildung.

---

2 DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart '7o S. 93

3 HUPPERTZ, H.: Elternarbeit vom Kindergarten aus, Freiburg '74 S. 32

4 ARENS, B.: Zur Theorie und Praxis der Elternbildung, Neuss '77 S. 85

Eltern sollen selbst entscheiden, welche Erziehung für sie die richtige Erziehung ist. Allerdings soll diese Entscheidung erst dann getroffen werden, wenn ausreichende Informationen angeboten und kritisch reflektiert wurden.

Die Adressaten werden in jeder Phase der Arbeit als gleichwertige Partner angesprochen und als Mitarbeiter miteinbezogen.

Das gilt für die Inhalte der Arbeit ebenso, wie für die dabei anzuwendenden Methoden.

Dabei soll auf die Seminarform der Elternbildung prinzipiell verzichtet werden.

Das methodische Vorgehen kann sowohl themenzentrierte Lerninhalte als auch gruppendynamische Selbsterfahrung für alle Beteiligten beinhalten.

Eine weitere wichtige Komponente der Elternmitwirkung ist die Einbeziehung der Kinder. Sie sollten ja bereits in der Elternbildung Nutznießer der Elternarbeit sein. Allerdings verwirklicht erst die Elternmitwirkung diesen Anspruch, indem die Kinder in Bezug auf die Aktivitäten Stimmrecht erhalten und als vollwertige Partner in die Arbeit einbezogen werden.

Dadurch wird gewährleistet, daß Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten, Interessen und Ansprüche anmelden können. Ihnen wird nicht, wie in der Elternbildung den Eltern, ein Programm übergestülpt, das sie akzeptieren müssen. Sie können das Programm der Elternarbeit in ihrem Bereich, ebenso wie die Eltern und Erzieher, mitbestimmen.

Elternmitwirkung muß allerdings auch gleichzeitig zur Elternarbeit kritisch die Bedingungen und Wirkungen der ausgelösten Lernprozesse bewerten.

Im anderen Fall "setzt sie sich der Gefahr aus, willkürlich und ineffektiv zu verfahren. ... ebenso wichtig ist die Frage nach der Praxisrelevanz des für Informations- und Beratungszwecke eingesetzten Sozialisationswissens. Dazu zählt auch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Formen des Informationszugangs und der Informationsverarbeitung."[5]
Die relativ junge Tradition der Elternmitwirkung erschwert eine kritische Bewertung ihrer Arbeit an dieser Stelle.
Diese Stellungnahme erfolgt am Ende der Arbeitsbeschreibung des Tübinger ElternArbeitsModells, das auf der Grundlage der Elternmitwirkung arbeiten will.

2.1.5 Elternarbeit im Tübinger ElternArbeitsModell

Betrachtet man über die vergangenen Jahre hinweg die Veränderungen, die in der Elternarbeit stattgefunden haben, dann läßt sich sagen, daß allgemein eine Änderung der Zielstellung in Richtung auf selbstbestimmte Elternarbeit stattgefunden hat.
Diese Änderung hat sich jedoch noch nicht allgemein durchsetzen können, am deutlichsten ist sie in Modellversuchen bislang sichtbar geworden.
Es wird zwar oftmals das Prinzip der Selbstbestimmung auf die Wunschliste von Elternarbeitskonzeptionen gesetzt, in der Praxis jedoch selten in aller Konsequenz durchgeführt.

---

5 DAUBER, LIEGLE, SÜSSMUTH: Familienerziehung ..., a.a.O. S.179

Will man die Fähigkeit zur Selbstbestimmung des Verhaltens durch das Individuum erreichen, dann ist ein fremdbestimmter Lernprozeß sicher nicht der geeignete Weg.[1]

Allerdings bedarf die Entwicklung zur Selbstbestimmung fremder Hilfen.

Während bei der reinen Fremdbestimmung eine Orientierung am Output, also an der erreichten Leistung des Individuums stattfindet, orientiert sich die externe Hilfe bei der Anleitung zur Selbstbestimmung am Input, der jeweiligen Beschaffenheit der Lernumwelt, der Lebens- und Alltagssituation.

Der Gedanke WAHL's, Elternarbeit im Lebensbereich der Eltern anzusiedeln erhält hier Resonanz.

Dieser Grundsatzgedanke, Elternarbeit dezentralisiert im jeweiligen Lebensbereich anzusiedeln findet sich in sämtlichen Arbeitskonzeptionen der Elternmitwirkung.

Eine klare Trennlinie zwischen selbstbestimmter Elternarbeit, Elternmitwirkung und traditioneller Elternbildung ist dort festzumachen, wenn man die Kriterien Input vs. Output als Grundlage für eine Beurteilung benützt.

Während in der Elternbildung verstärkt auf das Produkt 'erziehungsfähige Eltern' nach Maßstäben der Mittelschichtserziehung geachtet und daran auch die Effizienz der Bildung gemessen wird,

---

1 vgl. HUBER, G.: Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen, München '76; FEND, H.:Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim '71; HENTIG, H.: Von Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart '69; PORTELE, G.: Lernen und Motivation, Weinheim '75

berücksichtigt die Elternmitwirkung diese Erziehungsleistung allenfalls an untergeordneter Position.

Der Erfolg der Arbeit ist nicht daran abzulesen, daß das Individuum eine bestimmte, zuvor definierte Leistung erbringen kann; die Arbeit ist dann erfolgreich, wenn das Individuum in der Lage ist, die Bedingungen seiner Situation zu reflektieren, um den in seiner Verhaltensmöglichkeit zur Verfügung stehenden Entscheidungsspielraum nützen zu können.

Ein input-orientiertes Situationscurriculum muß demnach Aktivitäten, die einen fremdbestimmten Unterrichtsvollzug stören, anregen.

RUMPF analysiert drei Gruppen von Störaktivitäten:

"-Flexibilität: Die Lernenden entdecken Probleme, sie suchen Methoden, sie mobilisieren Informationen, deren Aufarbeitung andere als die gewünschten Lernziele begünstigt;

- Problemanalyse: Die Lernenden kommen, aus welchen Gründen auch immer, nicht vom Fleck. Sie verharren bei einer Sache, einem Problem, einer Schwierigkeit, einer sie faszinierenden, schockierenden Einzelheit;
- Informationsintegration: Die Lernenden schreiten nicht voran, das Lernziel als motivierende Größe vor Augen, sondern fragen zurück: wie ist die neue Information mit früher Gelerntem, Erfahrenem, Gedachtem zu vereinbaren."[2]

Diese Aktivitäten zeigen die Selbstbestimmungsfähigkeit der Lernenden an und fördern sie zugleich.

Der Lehrer oder Trainer wird nicht mehr länger als Wissensver-

---

2 RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: Neue Sammlung 11,'71, S. 412 - 433, S. 429

mittler oder gar Einpauker gesehen, sondern er wird in seiner Gesamtpersönlichkeit gefordert.
Anleitung zu selbstbestimmtem Lernen ist daher auch immer ein Lernen für den Anleitenden.
Neben den Grundlagen der Elternmitwirkung stellt sich die Elternarbeit im Tübinger ElternArbeitsModell auf diese zweite Basis.
Das Bild der Familie wird durch die Definition der Elternmitwirkung und der des selbstbestimmten Lernens geprägt.
Vorhandene Defizite bei Institutionen und Eltern werden nicht per definitionem festgeschrieben. Wenn Defizite vorhanden sind, sollen diese während der gemeinsamen Arbeit evaluiert werden.
Das Tübinger ElternArbeitsModell geht davon aus, daß Ressourcen vorhanden sind, daß sie aktiviert und gefördert werden können.
Daran orientiert sich das inhaltliche Angebot und daran orientieren sich die Ziele der Elternarbeit.
Diese können damit umschrieben werden, daß versucht werden soll, Kindern, Eltern und professionellen Erziehern reale Hilfen im Erziehungsalltag anzubieten. Ebenso soll durch die Elternarbeit eine Kontinuität in dieser Arbeit und eine Kooperation zwischen allen Beteiligten erarbeitet werden.
Wie diese Ziele endgültig aussehen können, kann erst durch die Zusammenarbeit aller Adressaten geklärt werden.
Adressaten der Elternarbeit sind nicht nur alle Eltern (auch Randgruppen der Eltern), sondern denselben Stellenwert besitzen die Kinder, die professionellen Erzieher, die Bildungsinstitutionen und die Einrichtungen der Elternbildung, Erziehungsberatung aller Träger.
Die Methoden der Wissensvermittlung, die nicht nur einseitig an

die Eltern gerichtet ist, sondern alle Adressaten einbezieht, sollen in jedem Stadium der Arbeit alle Beteiligten gleichermaßen betreffen und ansprechen.
Durch die Einbeziehung von Multiplikatoren und den Einsatz ständiger Mitarbeiter soll ein intensiver Praxisbezug hergestellt und während der Dauer der Arbeit gewährleistet werden.
Ebenso ist darauf zu achten, daß die Ziele 'reale Hilfen', 'Kontinuität', 'Kooperation' und 'Institutionalisierung' durch die Arbeitsmethoden nicht beeinträchtigt, sondern erreichbar werden.
Der Terminus 'Elternarbeit' im Titel des Projektvorhabens wird aus Gründen der Wertneutralität gewählt.
Er beinhaltet sowohl die Arbeit der Eltern, die Arbeit mit den Eltern, als auch die Arbeit an den Eltern. Wobei die Eltern als Repräsentanten der Adressaten zu verstehen sind.
Außerdem ist er mittlerweile ein Begriff des allgemeinen Sprachgebrauchs, der zwar mit unterschiedlichen Inhalten ausgestattet erscheint. Dennoch ermöglicht er den Adressaten einen leichteren Zugang zur Arbeit, wobei allerdings berücksichtigt werden muß, daß vor Beginn der Elternarbeit, diese in einer für alle Beteiligten befriedigenden Weise definiert wird.

2.2 Bedingungsfaktoren der Elternarbeit

Bedingungsfaktoren der Elternarbeit liegen in unterschiedlichen Bereichen; in der Persönlichkeit der Eltern, der professionellen Erzieher, in der Struktur der Bildungsinstitutionen, in der Struktur der Gesellschaft, etc.

Die Situationsanalyse des Arbeitsfeldes greift einige wesentlich erscheinende Faktoren heraus.
Eine Analyse der gegenwärtigen Bildungssituation in Kindergärten und Grundschulen ist dabei nicht beabsichtigt.

2.2.1 Fallauswahl

Die Auswahl der Arbeitsfelder, Arbeitsgruppen wird über ein Kursangebot der Familienbildungsstätte Tübingen vorgenommen: Themenstellung:'Kindergarten-Elternbeiräte und Erzieherinnen an einen Tisch', Thema: Elternarbeit (im Monat September 1976).
Dieses Angebot entsteht auf Grund einer verstärkten Nachfrage von Eltern, Erzieherinnen und Kindergartenbeauftragten, die im Bereich der Elternarbeit ein Defizit der Kindergartenarbeit sehen.
Geplant und angeboten werden zweimal zwei Abende, in deren Verlauf zunächst die Situationsanalyse durchgeführt, Lösungsstrategien entwickelt und in der zweiten Phase die erarbeiteten Strategien diskutiert und überdacht werden sollen.
Das Anliegen der Veranstaltung besteht darin, mögliche Aktivitäten aufzufangen und zum Wohl der Betroffenen gemeinsam zu gestalten. Daraus sollen längerfristige Arbeitsvorhaben und Ziele abgeleitet werden, es ist daran gedacht, durch diese Pilotarbeit den Grundstock für die Projektarbeit zu legen.
In Diskussionen mit den Teilnehmern kristallisiert sich eine Initiativgruppe von Vertretern von insgesamt zehn Kindergärten heraus, die bereit sind, über einen Zeitraum von drei Jahren kontinuierlich in ihrer Einrichtung Elternarbeit anzubieten und gleichzeitig als

Modellarbeitsgruppen für die begleitende wissenschaftliche Betreuung und Untersuchung zur Verfügung zu stehen.
Im Einzugsbereich der Kindergärten wird zu den Grundschulen Kontakt gesucht und aufgebaut. Angesprochen werden auf diese Art fünf Grundschulen.
Die Darstellung der Ausgangslage des Tübinger ElternArbeitsModells bezieht sich auf diese Kindergärten und Grundschulen, die mit ihnen in Verbindung stehenden Eltern, die dort arbeitenden professionellen Erzieher und die jeweiligen Träger der Einrichtungen.

2.2.2 Ausgangslage des Tübinger ElternArbeitsModells

Auf eine intensive Datenerhebung zu Beginn der Arbeit, die eine statistisch ausgefeilte Beschreibung der einzelnen Aspekte ermöglicht hätte wird bewußt verzichtet.
Der Schwerpunkt der Arbeit liegt nicht in der Erforschung des Arbeitsfeldes und des Arbeitsobjektes 'Eltern' unter einer strengen Anwendung statistischer Methoden, sondern bei einer gezielten Intervention bei den Arbeitssubjekten 'Kinder, Eltern, professionelle Erzieher, Weiterbildung'.
Die Basis, die nötig ist, um Aussagen machen zu können, die einen Anspruch auf Gültigkeit und Überprüfbarkeit besitzen, wird durch kontinuierliche Situationsbeschreibungen in Form von Zitaten aus den Arbeitsfeldern hergestellt.

Zitat 1: "Im Kindergarten soll man die Eltern noch in Ruhe lassen."
"Wenn ich meine Kinder im Kindergarten abliefere, dann mache ich das deshalb, weil ich sie morgens zuhause nicht gebrauchen kann. Da habe ich genug Arbeit mit dem Haushalt. Im Kindergarten sind

sie gut aufgehoben, dort können sie Spiele machen, und schließlich haben die Erzieherinnen den Umgang mit Kindern gelernt. Die Kinder werden auch auf die Schule vorbereitet, also ich finde den Kindergarten schon gut. Ja, ich gehe auch zu Elternabenden in den Kindergarten, wenn ich dazu Zeit habe. Die Themen, die dort behandelt werden, sind schon interessant, aber wenn so ein Referent kommt und einen Vortrag hält, finde ich das nicht so gut. Oft versteht man die Fremdwörter nicht, und meistens haben die Referenten selbst gar keine eigenen Kinder und wissen gar nicht, wie das in der Praxis aussieht. Viele Eltern kommen auch gar nie zu einem Elternabend. Aber die sollten nicht dazu gezwungen werden. Kindergarten ist ja nicht die Schule, wo man wirklich zum Elternabend gehen muß, damit das Kind in der Schule weiterkommt. Im Kindergarten soll man die Eltern noch in Ruhe lassen. Interessant wäre es vielleicht, wenn man öfters etwas gemeinsam unternehmen könnte, damit man auch die Erzieherinnen besser kennenlernen kann, aber unbedingt notwendig finde ich das nicht (Mutter, verh., nicht berufstätig, zwei Kinder)."

Diese Einstellung ist repräsentativ für den größten Teil der Kindergarten-Eltern, unabhängig von ihrer sozialen Lage. Entschiedene Ablehnung jeder Form von Elternarbeit durch den Kindergarten kann nicht nachgewiesen werden.

Eine Ausnahme findet sich bei der im Durchschnitt gesehen kleinen Gruppe der Akademikereltern.

Zitat 2: "Elternbeirat im Kindergarten ist eine lohnende Aufgabe."

"Ich bin jetzt im zweiten Jahr Kindergarten-Elternbeirat. Ich kann anhand meiner Erfahrungen sagen:'Elternbeirat im Kindergarten ist eine lohnende Aufgabe'. Man hat die Möglichkeit, über die Kindergarten-Richtlinien, die Elternarbeit zu intensivieren. In der Zusammenarbeit mit der Erzieherin in unserer Kindergruppe war es zum Beispiel möglich, einzelne Problemkinder herauszufinden und gezielt zu betreuen. Leider waren dann die Eltern nicht bereit, eine Erziehungsberatungsstelle zu besuchen, um auch zuhause die Arbeit unterstützen zu können. Da liegen noch viele Aufgaben für den

Kindergarten und den Kindergarten-Elternbeirat, vorhandene Schranken bei den Eltern gegenüber den Institutionen abzubauen. Ich werde mich auch in der Zukunft, auch in der Schule, zur Wahl des Elternbeirats stellen. Ich habe aus meiner eigenen Schulzeit die Erfahrung, daß aktive Eltern ihren Kindern sehr viel helfen können. Meine Eltern haben immer den Kontakt zur Schule gepflegt. Das hat mich zwar oft geärgert,aber im Rückblick hat es mir doch sehr vieles erleichtert. Natürlich muß man immer darauf achten, daß die Kinder nicht durch die Eltern und die Erzieher überfordert werden, aber das war bei uns glaube ich, bislang nicht der Fall (Mutter, verh., teilzeit-beschäftigt, Akademikerin, zwei Kinder)."

Bei dieser Elterngruppe, den Akademikern, liegt ein Aktivitätspotential, das scheinbar gute Voraussetzungen für die Elternarbeit beinhaltet.

Wenn aktive Eltern im Kindergarten vorhanden sind, dann könnten sich die Erzieher ihnen eigentlich anschließen um gemeinsam zu planen und gemeinsam zu arbeiten.

Dieser Eindruck täuscht leider. Dafür verantwortlich sind mehrere Faktoren.

Akademiker stehen in der Bildungshierarchie über den Erziehern im Kindergarten. Von daher besteht in den meisten Fällen eine gewisse Scheu der Erzieher gegenüber den gebildeteren Eltern, die sehr häufig gepaart ist mit realer Angst vor einer Niederlage in den kognitiven Bereichen (man denke an folgende Situation, die für den Bereich Tübingen spezifisch ist: Die Erzieherin gibt Aufklärung zum Thema 'Zahnpflege' und ein Vater (Zahnarzt) weist ihr vor der Elterngruppe fehlendes oder mangelndes Wissen nach).

Die meisten Akademiker verfügen über ein gut trainiertes Gruppenverhalten, einen zumeist ausgefeilten Sprachschatz und demonstrieren hier ebenfalls eine Oberlegenheit.

Die Beziehung der Akademiker, die zumeist nicht Ortsansässige,

sondern Zugezogene sind, zu den übrigen Eltern eines Kindergartens ist sehr oft sehr schlecht aufgrund sozialhierarchischer Gegebenheiten.

Zitat 3: "Wenn ich den Lehrer kritisiere, muß mein Kind dafür büßen."

"Wenn es mir zeitlich möglich ist, gehe ich immer zu den Elternabenden meiner Kinder. Wenn sich die Eltern allein oder mit dem Lehrer treffen, dann bin ich auch immer dabei. Ich finde, man sollte sich außerhalb der Schule und der festen Elternabende noch häufiger treffen. Ich möchte nicht nur von meinen Kindern erfahren, was in der Schule alles passiert, da möchte ich mir mein eigenes Urteil bilden. Das kann ich am besten in den Sprechstunden und Elternabenden. Viele Eltern kommen ja nie in die Schule. Das finde ich nicht richtig. Man muß sich darum kümmern, was die Kinder in der Schule so machen. Schließlich kann man als Eltern den Kindern oft helfen. Viele Eltern haben dafür überhaupt kein Interesse und da sollte die Schule etwas unternehmen. Also ich meine, der Elternbeirat soll ruhig mit dem Lehrer zusammenarbeiten, dafür wurde er ja gewählt, auch um die Interessen der Eltern zu vertreten. Diese beiden, Elternbeirat und Lehrer könnten sich doch dafür einsetzen und überlegen, wie mehr Eltern für die Schule interessiert werden können. Wenn dann die Eltern etwas unternehmen möchten, dann sollte die Schule nicht gleich bremsen und sagen, 'die suchen ja nur Arbeit', sondern sie sollte die Eltern auch einmal unterstützen, auch wenn es gegen ihre Interessen geht. Aber da steht man doch der Schule ohnmächtig gegenüber. Ich habe schon oft erlebt, daß die Schule Vorschläge der Eltern einfach ignoriert hat. Da ist es dann schon verständlich, wenn viele Eltern die Lust verlieren. Oberhaupt sollte die Schule und die Lehrer offener für Kritik werden. Ich habe immer Angst, wenn ich den Lehrer kritisiere, muß mein Kind dafür büßen (Vater, Facharbeiter, vier schulpflichtige Kinder)."

Diese Feststellung, die in einzelnen Aussagen sicher nicht repräsentativ für die Mehrheit der Eltern ist, zeigt, daß Eltern, auch Nichtakademiker, sich durchaus mit den Problemen der möglichen Zusammenarbeit mit der Schule beschäftigen, oder zumindest darauf an-

gesprochen werden können.

Wiederholt vorgetragene Erfahrungen mit desinteressierten Eltern bedürfen der Differenzierung.

Viele Eltern empfinden und zeigen nur dann ein Interesse an der Schule, wenn ihr Kind Schwierigkeiten bekommt oder selbst macht. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Leistungssektor. Treten tatsächliche oder auch nur scheinbare Leistungsstörungen auf, dann fühlen sich die meisten Eltern veranlaßt, einzugreifen und mit der Schule Kontakt aufzunehmen.

Dieser Bereich der kindlichen Schulleistungen beinhaltet eine Thematik, an der Eltern interessiert sind und über die sie auch zu Gesprächen mit der Schule Bereitschaft zeigen.

Immer wieder muß man auch bei Schul-Eltern feststellen, daß sie untereinander überhaupt keinen Kontakt haben, sich gegenseitig nicht kennen und oftmals isoliert sind.

Dazu kommt, daß in den dritten und vierten Grundschulklassen verstärkt (davor vereinzelt) sich Elterngruppen innerhalb einer Klasse gebildet haben, die untereinander und nach außen keine Kontakte haben. Diese Gruppen widersetzen sich zum Teil einer Öffnung und sind damit ein Hindernis auf dem Weg, alle Eltern für die Elternarbeit gleichermaßen zu motivieren und in einer Gruppe einzugliedern.

Zitat 4: "Ich habe Angst vor den Eltern."

"In meiner Ausbildung habe ich überhaupt nichts über Möglichkeiten der Elternarbeit gehört, wie man mit Gruppen umgeht, habe ich auch noch nie gehört. In der Weiterbildung machen wir zwar etwas zur Elternarbeit und lernen auch, wie man in einer Erwachsenengruppe arbeitet und diese sogar leitet. Aber vor meinen Eltern im Kindergarten habe ich soviel Angst, daß mir vor einem Elternabend immer

ganz schlecht ist. Ich habe nämlich Angst, die fragen mich etwas und ich weiß es nicht. Was würden dann die Eltern von so einer Erzieherin denken. Ich habe überhaupt keinen Kontakt zu den Eltern außerhalb des Kindergartens. Und wenn doch einmal ein Gespräch zustandekommt, dann nur weil es Schwierigkeiten mit dem Kind entweder hier im Kindergarten, auf der Straße oder zuhause gegeben hat. Ich traue mich auch nicht Hausbesuche zu machen, ich kann mir nicht vorstellen, daß das den Eltern recht wäre. Mit dem Elternbeirat arbeiten wir nicht zusammen. Die Eltern möchten sich nicht aufstellen lassen. Wenn dann doch jemand gewählt wird, dann ist er froh, wenn er sich nicht viel um irgend etwas kümmern muß. Eine Zusammenarbeit mit dem Beirat könnte ich mir schon vorstellen, vielleicht könnte man dann auch gemeinsam Elternarbeit planen. Bisher waren nur Kindergartenfeste gut besucht. Wenn ich versuchte, an einem Elternabend ein Thema zu besprechen, dann war es immer schwierig einen Referenten zu bekommen und wenn dann doch einer kam, dann waren nur wenige Eltern da und die waren dann noch nicht einmal zufrieden mit dem Abend. Ich glaube schon, daß Elternarbeit sinnvoll ist und auch gemacht werden sollte. Aber ich weiß nicht, wie, und bevor ich etwas falsch mache und mich blamiere, fange ich gar nicht damit an (Erzieherin in ihrem achten Praxisjahr)."

Abgesehen von geringfügigen Akzentverschiebungen, im Bereich der Arbeitserfahrungen persönlichkeitsspezifischer Aussagen, findet man in jedem beteiligten Kindergarten diese Stellungnahme.

Oberall sind sich die Erzieherinnen darüber klar, daß Elternarbeit helfen kann, die Beziehungen zu den Eltern zu vereinfachen und auch Kontakte der Eltern untereinander herstellen hilft.

Sie wünschen sich alle für ihre Kindergartenarbeit ein enges Zusammenwirken mit den Eltern und erwarten davon für sich die Möglichkeit, die eigene Arbeit mit den Augen der Eltern sehen zu können.

Sie versprechen sich von einer intensiven Elternarbeit Anregungen für die Arbeit im Kindergarten, die Möglichkeit, auf das einzelne Kind angemessen eingehen zu können und vor allem eine ausgewogene

Resonanz zu ihrer Arbeit.

Sehr oft hört man die Erfahrung, daß Eltern zwar Kritik und Tadel an der Arbeit vortragen, aber fast nie sich auch einmal lobend äußerten. Verständlicherweise erzeugt eine derartig einseitige, negative Kommunikation Unsicherheit und ein Unbehagen gegenüber möglichen Kontakten. Die Erwartung der Erzieher an Elternkontakte ist negativ eingestimmt, positive Erwartungen sind zwar vorhanden, werden aber nur sehr zögernd und äußerst vorsichtig verbalisiert. Feststellen läßt sich ebenso eine zum Teil sehr fest haftende Resignation. Alle Erzieherinnen haben in ihrer unterschiedlich langen Praxiszeit Elternarbeit angeboten.

Motiviert durch Zielvorstellungen im Bereich der kompensatorischen Erziehung verfügt jede Erzieherin über Erfahrungen in der Elternarbeit. Zum Teil wurden in den Kindergärten Kurse durchgeführt zu einer bestimmten Thematik (z.B. Selbständigkeit, Kinderstreit, Kinderspiel etc.), die Ergebnisse waren jedoch für die Initiatoren in sämtlichen Fällen negativ.

Zum einen war nur ein kleiner Teil der Eltern interessiert, der größte Teil konnte überhaupt nicht erreicht werden, zum anderen fehlte der Schwung, um die Arbeit weiterlaufen zu lassen.

Wurde einmal der Versuch unternommen, über einen längeren Zeitraum am gleichen Thema zu arbeiten, dann waren es am Ende vielleicht noch zwei Mütter im Kindergarten, die Interesse zeigten und an dem Elternabend auch teilnahmen, der Rest war desinteressiert, lustlos und nicht bereit, scheinbar nutzlose Abende im Kindergarten zu 'vergeuden'.

Die Arbeit war in keinem Fall eine Kompensation von vorhandenen Erziehungsdefiziten, denn die Eltern, die eigentlich laut Absicht

erreicht und in deren Erziehungsverhalten ändernd eingegriffen werden sollte, beteiligten sich nicht an den Elternabenden.
Da die Elternarbeit in der Freizeit der Erzieherinnen angeboten und durchgeführt wird, erhöht sich dadurch das Gefühl der Resignation und der Ambivalenz gegenüber Elternarbeit erheblich.
Positive Erfahrungen liegen überall vor, wenn die Kindergartenfeste, Nikolausfeiern und Weihnachtsfeiern angesprochen werden.
Hier fühlen sich die Erzieherinnen auf sicherem Terrain.
Wenn bei einem geselligen Zusammensein etwas gebastelt werden soll, Gedichte und Lieder gelernt und vorgetragen werden, dann ist das eine Situation, die den Alltag im Kindergarten teilweise widerspiegelt. Die Angst vor einem möglichen Angriff durch die Eltern und das scheinbare Unvermögen, sachlich Auskunft geben zu können, ist erheblich reduziert. Hier ist es möglich, ganz nebenbei auch über die Kindergartenarbeit zu sprechen, hier kann man sich auch mit kritischen Argumenten der Eltern auseinandersetzen und hier ist auch eine Motivation zu finden, diese Art von Zusammensein kontinuierlich stattfinden zu lassen.
Die Beziehung der Erzieherinnen zu den Eltern ist unsicher und verkrampft.
Durch Arbeitserfahrungen, deren Effektivität und Resonanz durch die Planung und die Durchführung bereits festgeschrieben sind, wird einem negativen Eindruck beinahe zwangsläufig ein weiteres negatives Erlebnis hinzugefügt, der Kreis kann von innen nicht durchbrochen werden und man verharrt in einer unbefriedigenden Einstellung gegenüber Elternarbeit, gegenüber den Eltern.
Die Notwendigkeit von intensiven Elternkontakten wird überall gesehen und verbalisiert.
Man ist gerne bereit, weitere Anstrengungen zu unternehmen.

Man ist ebenso bereit, über einen längeren Zeitraum kontinuierlich an sich selbst, zusammen mit den Eltern zu arbeiten, denn die Einsicht ist vorhanden, daß nur eine Zusammenarbeit mit den Eltern, Konflikte und widersprüchliche Erziehungsmaßnahmen, die sich zum Schaden der Kinder auswirken, beseitigen lassen.
Nur durch Elternarbeit erscheint es möglich, allen anvertrauten Kindern relativ gleichermaßen gerecht zu werden.

Zitat 5: "Elternarbeit ist die Grundlage meiner pädagogischen Arbeit in der Klasse."

"Während meiner ganzen Dienstzeit habe ich immer versucht, mit den Eltern der jeweiligen Klasse einen besonders engen Kontakt herzustellen. Damit hatte ich über einen längeren Zeitraum zunächst Schwierigkeiten im Umgang mit den Eltern, ich traf nicht immer den richtigen Ton, das hat sich jedoch inzwischen ergeben. Probleme gab es vor allem im Lehrerkollegium, das meine Arbeit ablehnte. Ich fühle mich auch heute noch aus diesem Grund unter den Kollegen isoliert. Diese Isolation stört mich aber aus dem Grund weniger, weil ich sehe, daß ich zu meinen Kindern ein besseres Verhältnis habe dadurch, daß ich auch den häuslichen Rahmen kennne und so besser auf das einzelne Kind helfend eingehen kann. Das ist eine wichtige Voraussetzung in jedem Schuljahr. Mit den Elternvertretern habe ich einen sehr guten, auch privaten Kontakt. Aber sie sind eigentlich gar nicht notwendig, da Eltern auch ohne Zwischenschaltung des Vertreters mit mir reden und ihre Sorgen berichten. Allerdings plane ich mit den Elternvertretern die gemeinsame Elternarbeit, also die zu besprechenden Themen und die Fragen, die die Organisation betreffen. Die Elterntreffen sind immer mindestens von der Hälfte der Eltern besucht, wobei ab und zu auch Väter vertreten sind. Wir haben uns immer darauf geeinigt, daß wir keine Elternbelehrungen machen möchten, sondern in einer gemütlichen Atmosphäre eine Unterhaltung zu bestimmten Fragen stattfinden lassen. Das kann in der Schule, in einer Gaststätte oder an einem privaten Ort sein. Ein Problem besteht für mich nach wie vor darin, daß ich nicht alle Eltern gleichermaßen erreichen kann. Aber ich gestehe

diesen Eltern andere Interessen oder zwingende Umstände zu, die sie an regelmäßigen Kontakten hindern. Elternarbeit sollte eine Selbstverständlichkeit erhalten, die es überflüssig werden läßt, immer wieder auf ihre Vorteile hinweisen und diese verteidigen zu müssen (Grundschullehrer, 12 Jahre im Lehrdienst)."

Ein derartiges positives Plädoyer pro Elternarbeit in der Grundschule geben nur wenige Lehrkräfte ab, etwa zehn bis fünfzehn von hundert.

Weitere fünfzig Prozent der Lehrer stehen der Elternarbeit unentschlossen gegenüber. Arbeitserfahrungen sind zwar vorhanden, diese sind aber nicht ausgewertet oder bewertet worden. Man ist sich im allgemeinen unschlüssig, welche Haltung man gegenüber der Elternarbeit, gegenüber den Eltern am besten einnehmen kann.

Ca. dreißig Prozent der Lehrer lehnen Elternarbeit kompromißlos ab.

Zitat 6: "Eltern sind nicht Dienstherren der Lehrer."

"Ich mache schon fünfundzwanzig Jahre Elternarbeit und bin bisher mit meinen Eltern immer gut ausgekommen. Ich stehe auf dem Standpunkt, eine Elternarbeit,die über den normalen Rahmen des Elternabends, der in jedem Schulhalbjahr stattfindet hinausgeht, belastet nur das gegenseitige Verhältnis. Da werden dann die Lehrer an den Pranger gestellt und die Eltern kommen mit immer neuen unrealistischen Forderungen. Wenn man heute davon spricht, daß Eltern und Lehrer die Zusammenarbeit proben, dann muß man dazu eigentlich sagen, die Eltern erproben den Aufstand. Die Eltern haben doch gar keine Ahnung, wie sich die Klassensituation für den einzelnen Lehrer darstellt. Sie haben immer nur ihr eigenes Kind vor Augen und erwarten das gleiche Verhalten vom Lehrer. Also, ich wehre mich dagegen, mir unter dem Mantel der Zusammenarbeit von den Eltern meine Arbeit diktieren zu lassen. Eltern sind nicht die Dienstherren der Lehrer. Eine Zusammenarbeit in der Elternarbeit mit den Elternvertretern ist sinnlos, diese Mütter und Väter wären von einer solchen Arbeit überfordert. Allerdings gibt es da einige Betriebsnudeln, die um der Unruhe willen etwas machen möchten, aber mit denen kann man ohnehin nicht produktiv zusammenarbeiten,

da ist gleich alles falsch, was der Lehrer macht (Grundschullehrerin, 23 Jahre im Lehrdienst)."

Diese Aussage kann zum Teil damit illustriert werden, wenn man die Lehrererfahrungen berücksichtigt, die auf Elternäußerungen im Bereich der Schulleistungen ihrer Kinder zurückgehen.

Viele der Teilleistungsstörungen die im heutigen Schulalltag beinahe an der Tagesordnung sind, sind von den Eltern provoziert und größtenteils unrealistisch überhöht, sodaß man Lehrer gut verstehen kann, wenn sie Forderungen der Eltern nach mehr Leistung ablehnen und sich von einer Zusammenarbeit keinen Nutzen versprechen können. Allerdings ist mit einer bloßen Ablehnung der Elternforderungen das Problem nicht beseitigt.

"In einer pluralistischen Gesellschaft mit einem hohen Maß an Individualismus und mit der Freiheit, eigene Wertmaßstäbe in weiten Grenzen zu pflegen, ist es für einen Lehrer nahezu unmöglich, mit den Eltern aller von ihm betreuten Kinder in Obereinstimmung zu bleiben. Der Ausweg, den viele Lehrpersonen gehen, ist der, nur noch reines Fachwissen zu vermitteln und darüber hinaus keine Maßstäbe und Ordnungen zu vertreten. Die Schule würde damit auf einen Bildungsauftrag verzichten und sich ganz auf die Informationsvermittlung beschränken. ... das eigentliche Bildungsziel der Schule, das weit über eine bloße Wissensvermittlung hinausgehen sollte, bleibt unerfüllt."[1]

Diese Resignation der Lehrer, die entsprechend bei den Erziehern nachgewiesen wurde, führt häufig zur Ablehnung der Elternarbeit. Vergleichend zum Kindergarten kann festgestellt werden, daß auch in der Grundschule zum Teil ein Unterlegenheitsgefühl der Lehrer gegenüber Akademikereltern mitschwingt und die Beziehungen be-

---

1 LEMPP, R.: Lernerfolg und Schulversagen, München '71 S. 34

lastet. Anregungen aus dem 'akademischen Lager' der Eltern sind zunächst einmal suspekt und bedürfen vor einer Reaktion der genauen Oberprüfung, ob nicht vielleicht irgendwo eine Falle versteckt ist, über die man als Lehrer stolpern könnte.
So werden Anregungen, z.B. eine Hausaufgabenbetreuung durch Eltern in der Schule stattfinden zu lassen, mit Hinweisen auf gesetzliche Bestimmungen ohne Rücksprache mit den Eltern entweder unnötig erschwert oder kurzerhand abgelehnt.
Unabhängig von ihrer sozialen Stellung erregen aktive Eltern, die über ihre Mitspracherechte im Kindergarten und in der Grundschule informiert sind und diese in Anspruch nehmen, das Mißtrauen des Kindergarten- bzw. Schulträgers, der Schulleitung.
Da die professionellen Erzieher in direkter Abhängigkeit vom jeweiligen Träger stehen, erregen sie tunlichst kein Mißtrauen und distanzieren sich nach Möglichkeit von mißliebigen, weil aktiven Eltern.
Ein immer wieder vorgetragenes Argument der Träger gegenüber der Elternarbeit ist der Hinweis auf das Desinteresse der Mehrzahl der Eltern.
Diese desinteressierte Haltung ist allerdings vorhanden, sie bedarf jedoch einer differenzierten Betrachtung.
Kein Interesse besteht bei den Eltern an Bildungsveranstaltungen, durch die sie zu scheinbar wichtigen Themen und Fragestellungen Information geboten bekommen. Diese Form der Elternarbeit wird bis auf einige wissensdurstige Akademikereltern abgelehnt.
Großes Interesse besteht dagegen an allen Formen von geselligem Zusammensein, bei denen man sich kennenlernen und unterhalten kann. Steht die Geselligkeit im Vordergrund, kann man dabei auch versuchen, ein Problem zu lösen oder auf eine Frage eine Antwort zu

suchen.

Auf dem Gebiet der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule sind nur solche Aktivitäten (und diese auch nur in einer Grundschule und den abgebenden Kindergärten) zu verzeichnen, die sich mit der Schulreife einzelner Kinder beschäftigen.

Zwar gehen auch vereinzelt Lehrer in den Kindergarten, um dort einen Elternabend, meist in Referatform, zum Thema Schulreife und Einschulung zu halten, aber eine Absprache oder eine gemeinsame Form der Planung und Durchführung der Elternarbeit besteht nicht.

In der Weiterbildung wird Elternarbeit von unterschiedlichen Stellen unterschiedlich und mit zum Teil gegensätzlichen Zielsetzungen angeboten.

Eine Erziehungsberatungsstelle bietet z.B. Verhaltenstrainings für professionelle Erzieher an. Hier sollen diese befähigt werden, Gruppenverhalten und Leitungsaufgaben in Gruppen einzuüben und unter Supervision im Trainingsbereich zu praktizieren.

Eltern sind als mögliche Interessenten oder Teilnehmer mitangesprochen.

Die Erwachsenenbildung bietet institutionelle Elternbildung an, bei der professionelle Erzieher nicht gesondert eingeladen werden.

Diese Einzelaktivitäten laufen unkoordiniert nebeneinanderher, teilweise überschneiden sich die Inhalte und Ziele, aber einen effektiven Nutzen für die Situation, in der die einzelnen Erziehungsagenten stehen, bringen sie nicht. Vielmehr entstehen durch diese Arbeit Abstände und Mißverständnisse zwischen den eigentlichen Adressaten, die im Erziehungsbereich nur alle Beteiligten in einer einzigen Gruppe sein können.

Diese phänomenologische Darstellung der Ausgangslage des Tübinger

ElternArbeitsModells ist die Grundlage für die folgende Auflistung von hemmenden und unterstützenden Faktoren, die die Motivation der Adressaten beeinflussen.

2.2.3 Hemmende Faktoren

Die Aussagen der Adressaten der Elternarbeit im Arbeitsfeld des vorliegenden Projekts zeigen, daß es motivationshemmende und motivationsunterstützende Faktoren für die Mitarbeit in der Elternarbeit gibt.

Es lassen sich folgende hemmenden Faktoren nachweisen:

- negative Lernerfahrungen
- negative Gruppenerfahrungen
- negative Arbeitserfahrungen
- sprachliche Unterschiede
- Rollenkonflikte
- Autoritätsabhängigkeit
- Leistungsorientierung
- soziale Unsicherheit und Angst, Mißtrauen
- soziale Isolation
- Mangel an Kooperationsbereitschaft
- fehlende Informationen
- Fehleinschätzungen der Aufgaben, Wege und Ziele in der Elternarbeit.

2.2.4 Unterstützende Faktoren

Folgende unterstützende Faktoren stehen gegenüber:

- positive Lernerfahrungen
- positive Gruppenerfahrungen
- positive Arbeitserfahrungen
- positiver Einfluß der sozialen Bezugsgruppe
- Hoffnung auf soziale Interaktion
- Hoffnung auf persönlichen Gewinn
- Aussicht auf erfolgreiche allgemeine Verbesserung der realen Erziehungssituation.

2.2.5 Interventionsplanung

Eine sowohl hemmende als auch unterstützende Funktion der einzelnen Faktoren ist nachweisbar (z.B. Lernerfahrungen).
Deshalb kann in der Planung und bei der Arbeit ein Faktor nie isoliert betrachtet und zum Gegenstand der Arbeit gemacht werden.
Ebenso hat die Elternarbeit nicht ein isoliertes Ziel, sondern sie versucht die Gesamtheit der bedingenden Faktoren zu beeinflussen. Hemmende Faktoren sollen soweit als möglich minimiert, unterstützende Faktoren in dem Rahmen der Möglichkeiten optimal gefördert werden.
Diese Minimierung bzw. Förderung vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung der Arbeit, bilden die Ausgangsposition für die Planung der Intervention.
Unter der Zuhilfenahme der nachgewiesenen Faktoren werden die Vor-

aussetzungen für das Tübinger ElternArbeitsModell überprüft und entsprechend den Praxisanforderungen definiert.

2.3 Voraussetzungen für das Tübinger ElternArbeitsModell

Durch die Aufgabenstellung, die Definition der Begriffe und die Situationsanalyse sind bereits Voraussetzungen der Arbeit genannt worden.
An dieser Stelle werden diese Aussagen zusammengefaßt diskutiert. Auf dieser Grundlage werden die Arbeitsvorausetzungen benannt, die direkten Eingang in die praktische Arbeit erhalten.

2.3.1 Ziele

Vom Selbstverständnis der Elternmitwirkung ausgehend, erscheint es offensichtlich, daß nicht mehr länger nur die Familie oder nur die professionellen Erzieher oder nur gesellschaftlich eingebundene Institutionen potentielle Teilnehmer und Akteure sein können. Der Auftrag der Arbeit bezieht sowohl die gesamte Familie, Erzieher, institutionelle Erziehung und institutionelle Elternarbeit in den Rahmen der Adressaten mit ein. Im weiteren Sinn angesprochen werden ebenso die Träger der genannten Institutionen, freie Trägerverbände, Kirchen und schließlich die Öffentlichkeit durch Länder und Bund als Dienstherren der professionellen Erzieher.
Eine Zielstellung, die alle möglichen Ebenen miteinbeziehen will, um an alllen möglichen Ansatzstellen gleichzeitig und mit gleicher Gewichtung mit der Arbeit beginnen zu wollen, erscheint irrational.

Die Legislative hat bereits Forderungen nach Elternmitwirkung aufgestellt. Diese Forderungen finden sich auch bereits in den Absichts- und Zielerklärungen der Dachorganisationen von Elternbildungsinstitutionen und diese Forderungen lassen sich auch in Ausbildungsrichtlinien für professionelle Erzieher nachweisen.
Trotzdem findet man an der Basis, in Erzieher-Eltern-Kind-Kontakten wenig praktizierte Mitwirkung.
Zum einen sind die Betroffenen so gut wie überhaupt nicht auf ihre Partnerrolle vorbereitet, zum anderen stehen trotz Forderungen, Erlassen und Gesetzen den professionellen Erziehern keine Arbeitsstunden für Elternmitwirkungsaktivitäten zur Verfügung. Vielmehr geht der Gesetzgeber davon aus, "daß Elternarbeit freiwillig, ehrenamtlich und in eigener Initiative"[1] durchgeführt wird.
Das Moment der Eigeninitiative und der Freiwilligkeit ist eine wichtige Voraussetzung für selbstbestimmtes Handeln, aber ohne pragmatische Unterstützung der freiwilligen, ehrenamtlichen Initiatoren ist eine derart umfangreiche Arbeit nicht zu leisten.
Die operationalisierbaren Arbeitziele lassen sich erst in der Zusammenarbeit mit den Adressaten der Arbeit endgültig definieren. Lediglich der Rahmen, in den sich diese Ziele einordnen lassen ist an dieser Stelle abzustecken.
Alle Arbeitsziele müssen folgenden Kriterien genügen:
- reale Hilfen für die Adressaten

---

1 Kultusministerium Baden-Württemberg in einer Stellungnahme zu einer Anfrage des Verfassers: "Möglichkeiten einer Unterstützung der Elternarbeit im Tübinger ElternArbeitsModell" vom 27.02.'78

- Förderung der unterstützenden Faktoren
- Unterstützung jeglicher Selbstbestimmungstendenzen
- Verwirklichung von Kooperation und Kontinuität in der Elternarbeit
- Institutionalisierung der Elternarbeit.

Entsprechend diesem Zielrahmen können die Arbeitsinhalte und Arbeitsmethoden vorläufig definiert werden.

2.3.2 Inhalte

Widerstände gegenüber Elternarbeit können nur dann beseitigt werden, wenn eine bereits funktionierende Elternarbeit vorgestellt werden kann und damit der Nachweis eines gewissen Outputs gebracht wird.
Die Problematik der Leistungsorientierung bedeutet für die selbstbestimmte Elternarbeit eine ernst zu nehmende Gefahr.
In ihrem Selbstverständnis muß sie diese Orientierung aufgeben, um überhaupt im Sinne der Selbstbestimmung arbeiten zu können; um nach außen eine Legitimation erreichen zu können, müssen jedoch gewisse Leistungen erbracht werden.
Diese Problematik wird besonders auf der Ebene der institutionellen Erziehung verschärft auftreten.
Jeder Leiter einer Einrichtung, ob Kindergarten oder Schule, ist primär an Erfolgen und positiven Auswirkungen für seine Arbeit interessiert.
Hier ist ein wesentlicher Ansatzpunkt der Elternarbeit. An dieser Stelle muß ein erstes Abwägen und Überprüfen der Arbeitsziele einsetzen. Nur wenn von dieser Stelle aus ein Einverständnis erklärt wird, kann die Elternarbeit in die Institutionen hineingetragen

werden.

Die nächstniedere Anlaufstelle in der institutionellen Hierarchie sind die professionellen Erzieher in den einzelnen Kindergruppen oder Klassen. Diese Personengruppe ist zum größten Teil durch ihre zumeist negativen, frustrierenden Erfahrungen in der Elternarbeit teilweise eher bereit, neue Wege auch gemeinsam mit den Eltern zu gehen.

Allerdings sind nur wenige bereit, einen erheblichen Teil ihrer Freizeit und Energie zu investieren, ohne dafür eine Erfolgsgarantie erhalten zu können.

Die Arbeit darf jedoch auf der Erzieherebene nicht stehenbleiben. Elternmitwirkung zum Wohl der Kinder kann in ihre Arbeit nicht nur Eltern und professionelle Erzieher einbeziehen und die eigentlichen Adressaten der Arbeit, die Kinder, ausschließen.

Ein Ausschluß der Kinder bringt die Gefahr mit sich, daß sich Erzieher auf Kosten der Kinder solidarisieren (was sich nicht immer verhindern läßt), daß sie auf Kosten der Kinder immer perfektere Erziehungsraster entwickeln, in denen die Kinder gefangen wären.

Die Erfahrungen mit 'Schauckelerziehungsstilen' in den vergangenen Jahren legen allerdings den Entschluß nahe, daß erst dann, wenn die Erzieher die Anfangsgründe selbstbestimmten Verhaltens internalisiert haben, diese Grundsätze an die Kinder weitergegeben werden. Ein unsicheres Modell erzeugt bei den Kindern in dieser Situation mehr negative Verunsicherung als ein kreatives Arbeitsklima.

Das bedeutet jedoch nicht, daß den Kindern der 'Schwarze Peter' der Erziehungsdefizite und der Unfähigkeit zur Selbstbestimmung zugeschoben werden soll. Die Kinder sollen durchaus auch schon

in der Anfangsphase in die Arbeit miteinbezogen werden, jedoch nicht in derselben Form wie die Eltern, sondern vielmehr auf kindgerechten Ebenen.

In einer weiteren Arbeitsphase sollen dann die unterschiedlichen Ebenen, die fortlaufend in reger Kommunikation miteinander stehen müssen, an wesentlichen Punkten Oberschneidungen erfahren, die es den einzelnen Teilnehmern ermöglichen, auf unterschiedlichsten Ebenen mit unterschiedlichsten Adressaten kooperatives Verhalten zu erproben und zu praktizieren.

Neben Eltern, Erziehern und Kindern erhalten Aus- und Weiterbildungseinrichtungen besondere Bedeutung.

Ein erster Schritt ist dabei, die Weiterbildungsveranstaltungen für die professionellen Erzieher, im besonderen Kindergartenerzieher, miteinzubeziehen. Hier kann Mitwirkung bei der Auswahl der Ziele und Inhalte am problemlosesten praktiziert werden.

Die Erzieher können Mitwirkung in einem 'Freiraum' erproben und in ihre Praxis im Umgang mit Kindern und Eltern übertragen.

Analoges gilt für die Weiterbildung der Lehrer.

Vorhandene Widerstände bei Dozenten sind entsprechend abzubauen. Hier steht die Forderung nach Weiterbildung für die Weiterbildung.

Ebenso in den Kreis der Arbeitsinhalte muß die traditionelle Elternbildung von Familienbildungsstätten und Volkshochschulen, einbezogen werden. Nur durch Koordination und Kooperation aller möglichen Beteiligter im Bereich der Elternarbeit ist eine sinnvolle Elternmitwirkung erreichbar.

Durch enge Kooperation mit den Eltern, Grundschule etc. wird es dem Kindergarten ermöglicht, sich zunächst einmal Klarheit über die eigene Position im Bildungsgebäude zu verschaffen.

Diese Klärung trägt nicht dazu bei, daß feste, starre Fronten

gegenüber Elternhaus und Schule aufgebaut werden, sondern diese Klärung hilft, diese Fronten, soweit vorhanden, abzubauen und verschafft Sicherheit im Umgang mit Eltern und Schule und ermöglicht eine Oberarbeitung des Arbeitsgebiets, der Arbeitsinhalte und der Aufgaben.

Dem Kindergarten wird es möglich, die eigene Arbeitsweise vorzustellen, mit einem breiten Kreis zu diskutieren und innerhalb der Kooperation nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen, die den Einzelbedürfnissen weitestgehend entsprechen können.

Für die Schule bedeutet diese angestrebte enge Kooperation eine notwendige Neuorientierung, die allerdings in Schulgesetzen bereits festgeschrieben ist.

Bisher nahm die Schule ein gewisses Alleinvertretungsrecht im Erziehungsbereich für sich in Anspruch, vor allem im Bereich der Berufszuweisung. Dieser Alleinvertretungsanspruch kann in einer Kooperation mit den Eltern und in einer Elternmitwirkung nicht weiterbestehen, er würde die Zusammenarbeit von vornherein zum Scheitern verurteilen.

Auch für die institutionelle Elternarbeit und Erziehungsberatung bedeutet dieser Arbeitsansatz eine Umstellung der bisherigen Arbeit. Sie müssen die Kooperation nicht nur akzeptieren, sondern, wenn sie weiter effektive Hilfen für ratsuchende Eltern anbieten wollen, sich für die Unterstützung der Aktivitäten einsetzen.

Am Beginn der Kooperationsaktivitäten steht zunächst die Forderung und das Bedürfnis nach gegenseitigem Kennenlernen.

Mit Ausnahme des ländlichen Bereichs, wo jeder jeden kennt, findet man in der heutigen Wohnstruktur immer häufiger Familien, die in einer nahezu totalen Isolation leben. Man kennt sich zwar vom

wiederholten Sehen, wenn man das Kind zum Kindergarten oder zur Schule bringt oder von dort abholt, der Name ist jedoch in den wenigsten Fällen gegenseitig bekannt, und ein Gespräch hat so gut wie nie stattgefunden.

Nach diesem Kennenlernen sollen Möglichkeiten zur Aussprache angeboten werden. Dabei muß berücksichtigt werden, daß die meisten Eltern und professionellen Erzieher gar nicht in der Lage sind, sich ohne Vorbehalte zu öffnen, da sie dieses Verhalten nicht gelernt haben und demzufolge auch nicht beherrschen.

Hier muß eine sinnvolle Anleitung einsetzen und den Weg zum Miteinander bahnen helfen.

Tatsächliche und praxisnahe Inhalte der Elternarbeit können entsprechend der Zieldefinition erst in der realen Arbeitssituation definiert werden.

Erst wenn konkrete Ziele vorliegen, läßt sich eine Aussage zu den in Frage kommenden Inhalten machen.

Die Teilnehmer bringen die Inhalte im Zusammenhang mit ihren Erwartungs- und Erfahrungsmuster mit. Wollte man per Definition Fremdinhalte oktruieren, dann hieße das, die Erzieher zurückzustufen auf die Ebene des unmündigen Informationsempfängers.

Betrachtet man die Arbeitsinhalte selbstbestimmter Elternarbeit, dann ist der thematische Schwerpunkt von sekundärer Bedeutung, wichtig erscheint die Art und Weise des methodischen Vorgehens.

2.3.3 Methoden

Fragt man im Kindergarten nach Elternarbeit, dann hört man oft: 'wir machen keine Elternarbeit'.

Dabei kann ein regelmäßiger Gedankenaustausch zwischen Erziehern und Eltern stattfinden. Dieser Austausch ist dann zwar fast immer zeitlich begrenzt, er findet hauptsächlich dann statt, wenn das Kind gebracht oder wieder abgeholt wird, aber Eltern und Erzieher sind zu gegenseitigen Belangen und Anliegen informiert.
Eltern und Erzieher tauschen Gedanken aus bei Sommerfesten, Advents- und Weihnachtsfeiern, gemeinsam planen sie eine Kinder-Erwachsenen-wanderung etc.. Das alles wird nicht als Elternarbeit bezeichnet. Von Elternarbeit wird nur dann gesprochen, wenn ein Elternabend festgelegt und dazu ein Referent eingeladen wird. Erst wenn das Ziel der Bildung und Wissensvermittlung berücksichtigt wird, kann nach der Ansicht der meisten Erzieher von Elternarbeit gesprochen werden.
In der Grundschule 'macht' jeder Lehrer Elternarbeit.
Meistens besteht diese Arbeit aus einem Elternabend im Schuljahr, während dessen Verlauf der Elternbeirat gewählt wird, der dann nicht mehr in Aktion treten muß, und der Lehrer gibt Informationen zum Stundenplan der Kinder, zur Fahrradversicherung, zur Schul-ordnung und, wenn es gewünscht wird, zu seiner Auffassung und Handhabung der Hausaufgaben.
Elternkontakte werden im Verlauf des Schuljahres nur dann wünsch-enswert und eventuell auch wahrgenommen, wenn es mit einem der Kinder Disziplin- oder Leistungsprobleme geben sollte.
Befragt man Eltern zur Elternarbeit, dann ist die vorherrschende Aussage: 'Darunter kann ich mir nichts vorstellen'. Versucht man doch noch zu einer Stellungnahme zu kommen, dann werden Eltern-abende im Kindergarten und in der Schule mit Elternarbeit gleich-gesetzt.
Nahezu überall wird Elternarbeit als eine Bildungsmaßnahme ver-

standen.

Diese Erwartungshaltung legt das Bild derjenigen, die in der Elternarbeit tätig sind, scheinbar unverwechselbar fest.

In der Tat läßt sich ein Berufsstand 'Elternreferent' nachweisen. Es sind dies Angehörige der Berufsgruppen: Erziehungsberater, Kinderärzte, Allgemeinmediziner, Pfarrer, Eheberater.

Diese Elternreferenten haben sich in einem bestimmten Themenbereich spezialisiert, informative Referate ausgearbeitet und bieten diese auf dem Elternarbeitsmarkt an.

Für den Absatz dieser Produkte ist keine Werbung notwendig, das belegen die Schwierigkeiten, die Erzieher und Eltern haben, wenn sie versuchen, einen Referenten für einen Elternabend zu engagieren.

Meist mehrjährige Erfahrungen in der Vortragsarbeit bei Elterngruppen haben diesen Referenten dazu verholfen, ihre Arbeitsinhalte und -methoden so zu verfeinern, daß die Mehrzahl der teilnehmenden Eltern von der Art und Weise der Abendgestaltung und des vorgetragenen Inhalts scheinbar optimal befriedigt wird.

In einer Mischung von Referat und Diskussion werden unterschwellig Rezepte feilgeboten, die von den Eltern und Erziehern begierig ergriffen werden.

Wenn diese allerdings versuchen, diese Rezepte in die Praxis umzusetzen und damit meistens Mißerfolge ernten, ist der Elternreferent bereits zur nächsten Elterngruppe weitergereist und steht für Rückfragen und mögliche Kritik nicht mehr zur Verfügung.

Zurück bleibt bei den Eltern der Eindruck, einen interessanten Abend erlebt zu haben und die Oberzeugung, daß die bisher angewandten eigenen Erziehungsmaßnahmen eben doch die besten sind, daß sich trotz vieler schöner Worte in ihrem Verhältnis zum

Kindergarten und zur Schule nichts geändert hat.
Soll Elternarbeit kontinuierlich angeboten und durchgeführt werden, sollen alle möglichen Interaktionsebenen zwischen Familien und professionellen Erziehern miteinbezogen werden und sollen alle Adressaten aktiv mitarbeiten, dann bedarf es eines neuen Bildes der Mitarbeiter in der Elternarbeit.
Nicht erwünscht ist der Referent mit vorgefertigter, konfektionierter Information, die an einen Interessentenkreis abgegeben wird, ohne daß der Abgebende sich darum kümmert, wie diese Information verarbeitet wird und ob sie überhaupt verarbeitet wird.
Nicht erwünscht sind Wechselbäder für interessierte Teilnehmer, die dadurch entstehen können, daß verschiedene Referenten unterschiedliche, gegensätzliche Informationen als die jeweils zutreffende und richtige Information ausgeben und mögliche Konflikte, die durch diese unterschiedliche Darstellung entstehen, nicht aufgreifen und dementsprechend keine Lösungsmöglichkeiten anbieten.
Das Bild des Mitarbeiters in der Elternarbeit orientiert sich vielmehr an der Vorstellung, daß ein Mitarbeiter nur durch kontinuierliche Gruppenbetreuung die Chance der Elternarbeit für ihre Adressaten optimal nutzbar machen kann.
Seine Aufgabe besteht nicht primär in der Wissensvermittlung, sondern in der gemeinsamen Erarbeitung von Informationen mit der Gruppe; in der gemeinsamen Suche nach Lösungsstrategien für vorhandene Konflikte und Probleme, Fragen; in der Aufgabe, der Gruppe über gruppendynamische Klippen hinwegzuhelfen; Anregungen zu sammeln und zu geben; seine Person und sein Wissen im Hintergrund zu halten und Erfolge auf dem Gruppenkonto zu verbuchen.
Der Mitarbeiter hat zwar auch Informations- und Wissensvermittlungsaufgaben wahrzunehmen, aber er ist nicht mehr länger Schiedsrichter

oder alleiniger Besitzer von Wissen und Information. Er muß der Gruppe verständlich machen, daß er nicht darüber zu befinden hat, ob ein bestimmtes Verhalten oder ein Wissensinhalt richtig oder falsch ist, denn diese Entscheidung liegt nach Abwägung bei dem einzelnen Individuum.

Der Mitarbeiter hat die Aufgabe, Einzelindividuuen zur Kooperation anzuleiten, diese Möglichkeit besitzt er nicht als Außenstehender, der sporadisch mit unterschiedlicher Themenstellung in Erscheinung tritt und über die Prozeßverläufe innerhalb der Gruppe nicht orientiert ist.

Mitwirkung durch Elternarbeit ist nur in einem kontinuierlich ablaufenden Prozeß realisierbar. Dieser Prozeß kann zunächst nicht von Eltern und Erziehern allein getragen werden, die Mitarbeiter müssen diesen Prozeß mittragen.

Diese Aufgabenstellung erfordert keine akademische Grundausbildung, sie kann von jedem Erziehungsagenten wahrgenommen werden.

Allerdings soll nicht die Behauptung aufgestellt werden, es sei dazu keine Vorbildung notwendig. Jede gezielte Gruppenarbeit bedarf einer Vorbereitung, ohne die jede Arbeit in und mit einer Gruppe schnell scheitern würde.

Die Mitarbeiter können den unterschiedlichsten Berufsgruppen entstammen.

Eine erste Forderung an die Mitarbeiter geht dahin, daß gemeinsam, mit den Adressaten der Arbeit, ein Konsensus erarbeitet wird, wie die Arbeit angeboten und durchgeführt werden soll. Das bedeutet, daß eine Einigung angestrebt wird, in der Definition der Ziele, der Inhalte und der Methoden.

Die Startphase muß deshalb auch von den Eltern mitgetragen werden.

Hier bieten sich die vorhandenen Elternvertreter an.
Festgeschrieben durch die Schulgesetzgebung verfügt dieser Personenkreis über ein Aufgaben- und Rechtereservoir, das eine Prädestination für diese Aufgabenstellung enthält. Deshalb sollen diese Adressaten besonders angesprochen und für die Übernahme der Gruppenleitung als Multiplikatoren vorbereitet werden.
Dabei muß allerdings beachtet werden, daß Elternvertreter für diese Arbeit überhaupt keine Vorkenntnisse besitzen. Will man vermeiden, daß die Elternarbeit erneut fest in 'Mittelschichtshände' (wie die traditionelle Elternbildung) gerät, müssen hier erhebliche Vorarbeiten geleistet werden.
Diese Weiterbildung muß ebenfalls den Grundsätzen der Selbstbestimmung folgen, da anderenfalls wiederum Belehrungstendenzen zum Tragen kommen, die in der Durchführung der Arbeit nicht erwünscht sind.
Diese Vorarbeit bezieht zu gleichen Teilen Eltern, Erzieher und Mitarbeiter ein. Denn eine Arbeit, die nur wiederum einen Teil der Erziehungspartner beachtet, begibt sich in Gefahr, einseitig und mit fremdbestimmten Arbeitsmethoden beschwert, die Arbeit bei dem anderen unbeachteten Teil zum Scheitern zu verurteilen.
In dieser Startphase ist es unerheblich, wieviele Teilnehmer von Eltern und professionellen Erziehern innerhalb einer Institution vertreten sind.
Alle potentiellen Adressaten gleichzeitig zu Arbeistbeginn erreichen zu wollen, erscheint utopisch. Erst durch kontinuierliche Elternarbeit erscheint es möglich, Aktivitätsbarrieren allmählich zu reduzieren.
Hemmende Faktoren sollen minimiert, reale Hilfen sollen angeboten, Selbstbestimmung soll erarbeitet und angepaßtes Verhalten, das un-

reflektiert und zumeist aus gesellschaftlichen Zwängen entsteht, soll einer Oberprüfung unterworfen werden.

Dazu ist es notwendig, daß Erzieher in die Lage versetzt werden, kontinuierlich neue Erfahrungen machen, neue Beziehungen eingehen und neue Bezugsgruppen aufbauen zu können.

Die angesprochene Kontinuität ist dabei von besonderer Wichtigkeit.

Elternarbeit als Teil der Gemeinwesenarbeit in einem Verbundsystem von Ehe-, Familien-, Erziehungsberatung und Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für professionelle Erzieher hat an Alltagsproblemen der Betroffenen anzusetzen.

Ober diese Alltagsproblematik (z.B. Arbeitszeit, Freizeitverhalten, Medienabhängigkeit, Reizüberflutung etc.), die in ihrer individuellen Bedeutung sachlich dargestellt werden muß, kann auf eine kindbezogene Erziehung hingewiesen werden.

Es muß verständlich gemacht werden, daß es nicht angeht, optimale Voraussetzungen für eine erwachsenen- oder leistungsbezogene Erziehung zu schaffen, die dann nach gewissen Schematas relativ problemlos abläuft, sondern daß es ein Anliegen der Elternarbeit ist, eine stärkere Individualbezogenheit der Erziehung zu etablieren.

Dabei ist auch zu bedenken, daß Erzieher auch Menschen mit Rechten und nicht nur Pflichten sind, daß ihre Bedürfnisse ebenso wie die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden müssen.

Für die Eltern bedeutet Kooperation eine Entlastung und Entmystifizierung ihrer Erzieherrolle.

Diese Erleichterung setzt Voraussetzungen für emotionsfreies Arbeiten und Erziehen und schafft die Möglichkeit der Auseinander-

setzung mit praktiziertem und neuen Erziehungsstilen. Sie gibt die Möglichkeit der unverbindlichen Information und die Sicherheit: man ist bei der Erziehung und ihren Fragen und Problemen nicht alleingelassen und muß sich nicht Vorwürfe anhören, wenn man anscheinend Fehler über Fehler gemacht hat.
Nutznießer der Zusammenarbeit sind nicht nur die Erzieher, vielmehr sind es die Kinder.
Die einzelnen Gruppen der Erzieher stehen sich nicht mehr länger in harten und geschlossenen Fronten gegenüber und versuchen nicht länger, den Meinungsgegner in Richtung des eigenen Gutdünkens und der eigenen Gruppennormen zu beeinflussen.
Die Veränderungsmöglichkeiten beim Partner erhalten instrumentelle Funktion, das Augenmerk liegt auf den vorhandenen Bedürfnissen und auf der Suche nach Möglichkeiten, diese in einer für alle annehmbaren Art befriedigen zu können.
Wenn man gegenseitige Bedürfnislagen kennt und auch eigene Vorstellungen in die Elternarbeit einbringen kann, kann man gemeinsame Aktivitäten planen.
Dann geht man nicht mehr zum Elternabend in die Schule, um vom Lehrer gesehen zu werden und damit vielleicht dem Kind zu besseren Noten verholfen zu haben; man beteiligt sich an Kooperationsveranstaltungen, weil man sich einen persönlichen Erfahrungsgewinn verspricht, - sei es nur das Gefühl, über eine gewisse Zeit mit Menschen zusammen gewesen zu sein, die ähnliche Probleme haben und man sich dort 'angenommen' und nicht mehr so isoliert fühlte. In dieser Position lassen sich dann gemeinsame Unternehmungen planen.
Dieses Planungsstadium wird im Fortschreiten des Kennenlernens an einem gewissen Punkt immer erreicht. Man kennt sich einiger-

maßen, man hat sich durchaus wohlgefühlt, aber plötzlich reicht das nicht mehr aus: man will etwas unternehmen.

An diesem Punkt hat man dann auch die Möglichkeit, auf vorhandene Ressourcen zurückzugreifen. Derjenige, der aktiv mitplant und Aufgaben übernimmt, übernimmt diese Aufgaben nicht, weil er dazu mit sanftem Druck gezwungen wird, er übernimmt sie aus eigener Motivation und wird sich auch entsprechend mit größerer Energie zur Bearbeitung bereitfinden.

Viele Initiativgruppen sind bis zu diesem Punkt vorgedrungen. Sie haben auch der Planung die Aktivität folgen lassen. Dann aber war der Schwung plötzlich verloren und alle bisherigen Unternehmungen, die eigentlich fortgesetzt werden sollten, verliefen im Sand. Niemand hat versucht, die Gruppe nocheinmal eng zusammenzuführen und über das Erreichte oder Nichterreichte nachzudenken, um aus Erfolgen oder Mißerfolgen zu lernen. Erst durch die gemeinsame Oberarbeitung der geleisteten Arbeit, durch die gemeinsame Reflektion erscheint es möglich, längerfristige Aktivitäten durchführbar zu machen.

Erst wenn ein mehrmaliger Wechsel von Reflektions- und Planungsphasen stattfinden konnte, kann von einer Stabilisierung der Gruppe gesprochen werden und auch erst dann ist eine Basis vorhanden, auf der weitere Elternarbeit aufgebaut werden kann.

Die Bereiche möglicher Kooperationsaktivitäten sind zunächst einmal Kindergarten und Grundschule.

Dabei sollte nur dort ein Arbeitsansatz verwirklicht werden, wo es möglich erscheint, beide Institutionen zu beteiligen. Eine Kongruenz des Einzugsgebiets gewährleistet eine Kontinuität der Arbeit, die im Interesse aller Beteiligter gefordert und unter-

stützt werden muß.

Ebenso einbezogen müssen Weiterbildungseinrichtungen für professionelle Erzieher, Erziehungsberatungsstellen und Einrichtungen der traditionellen Elternbildung. Diese Einbeziehung betrifft den sachlichen arbeitstechnischen Rahmen ebenso wie die personellen und thematischen Möglichkeiten der einzelnen Institutionen.

Dabei ist an einen Austausch der Arbeitsthemen, an eine Angleichung der Arbeitsmethoden, an eine Bereitstellung von Mitarbeitern etc. zu denken.

Vorhandene Schranken zur Erziehungsberatung und zur Elternbildung können auf diese Weise abgebaut werden und die Angebote zur Hilfe für die Eltern können familiengerechter aussehen und familiengerechter arbeiten.

Es ist offensichtlich, daß bei einer geselligen Zusammenkunft oder bei einer Wanderung keine Frontalbelehrung angesetzt werden kann. Ebenso offensichtlich erscheint es, daß bei dem Versuch, Gespräche zwischen den Beteiligten initiieren zu wollen, keine outputorientierten Lehrmethoden erfolgversprechend sind.

Allerdings muß man berücksichtigen, daß, wenn Eltern und Erzieher sich zum ersten Mal gemeinsam um einen Tisch setzen und miteinander reden wollen, beide Seiten mehr erwarten als nur ein freundliches, themenloses Gespräch. Sie erwarten vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lernerfahrungen, ihrer outputorientierten Erziehung und den gesellschaftlichen Forderungen, daß bei der Besprechung 'etwas herauskommt'.

Hier bietet sich die Möglichkeit, die Arbeitsgruppe nach einer Information durch den Initiator mit einer Planungsaufgabe für weitere Aktivitäten zu konfrontieren, wobei die Kinder bewußt einbezogen sein sollen.

Das können Kinderfeste, Spielnachmittage, Wanderungen etc. sein.
Diejenige Initiative, die aus der Gruppe kommt, ist die beste.
Von außen angeregte Aktivitäten werden immer fremdbestimmte Unternehmen bleiben und nie dieselbe Resonanz wie die selbstinitiierten erreichen können.
Allerdings kann eine Gruppe, ebenso wie im sozialen Bereich, auch im kognitiven Bereich aktiv werden. Es können Diskussionsabende, Vortragsabende oder Verhaltenstrainings gewünscht werden.
Bei diesen Veranstaltungsformen ist darauf zu achten, daß die Verantwortung und die Regie bei der Gruppe und nicht bei dem informierenden, vortragenden oder trainierenden Mitarbeiter der Elternarbeit liegt. Es ist darauf zu achten, daß keine Lehrer-Schüler-Hierarchie zustande kommt, sondern daß auch bei einem stark einseitigen Kommunikationsverlauf die Gruppe im hohen Maß selbstvermittelnd tätig ist.
Erwünschte Information muß gegeben werden, aber in der Form, daß sie noch bearbeitet werden muß, um dem einzelnen Empfänger handlungsanweisend sein zu können.
Der Beschluß über die Art der Veranstaltungen ist grundsätzlich offen für jede mögliche Variation und liegt allein im Entscheidungsbereich der spezifischen Gruppe.
Ebenso in der Hand der Gruppe liegt die Entscheidung für den Ort, an dem die bestimmte Aktivität stattfinden soll.
Die Vorstellung, daß nur in institutionellen Räumen mit zum Teil sehr guter technischer Ausstattung Elternarbeit angeboten und durchgeführt werden kann, muß revidiert werden.

2.3.4 Institutionalisierung

Unter den Gesichtspunkten der Obertragbarkeit und damit Angleichung an die Normalsituation und der Kostenminimierung können die Mitarbeiter im Tübinger ElternArbeitsModell nicht Vollzeit-Beschäftigte sein. Da ohnehin daran gedacht wird, die Arbeit nach und nach auf Mitglieder der Arbeitsgruppen zu übertragen und sozialwissenschaftlich Ausgebildete nur in Notfällen oder Problemsituationen zur Verfügung stehen sollen, sind alle Mitarbeiter nur nebenberuflich tätig.

Ein wesentliches Anliegen der Arbeit besteht aber in der Forderung nach Kontinuität der Elternarbeit in den in Frage kommenden Einrichtungen. Diese Forderung kann offensichtlich nur durch eine zentrale Einrichtung, in der alle Fäden zusammenlaufen befriedigt werden.

Dabei soll nicht das Lernen und Erziehen institutionalisiert werden, sondern die kooperative Elternarbeit, die diesen Tendenzen entschieden entgegenwirken kann.

Die Absicht, im institutionellen Kindergarten- und Schulbereich eine weitere Institution etablieren zu wollen, findet bei den Trägern zunächst keine Zustimmung.

Sie argumentieren: 'Kindergarten und Grundschule sind für die Eltern derart komplexe Systeme, mit Elternbeirat, Klassenpflegschaft, Schulkonferenz, Kirchengemeinde, Sozialausschüssen, Schulämter etc., daß die Einrichtung einer weiteren Institution noch mehr Verwirrung als bisher stiften würde'.

Dabei wird allerdings übersehen, daß diese Einrichtung eben dieses Verwirrspiel zunächst für die Eltern aber auch für alle professionellen Erzieher durchsichtiger und besser handhabbar machen will.

Die Angst der Träger, daß durch eine derartige Institution ein Kritikpotential auf Elternseite aufgebaut und dadurch die pädagogische Arbeit in Kindergarten und Schule torpediert würde, ist unrealistisch.

Die Arbeit eines Instituts für Elternarbeit richtet sich nicht mit Scheuklappen versehen in eine Richtung, sie versucht vielmehr allen Seiten und allen Interessen weitestmöglich gerecht zu werden oder zumindest zwischen den Adressaten einen Ausgleich herstellen zu helfen.

Arbeitsebenen und Aufgaben dieses Instituts liegen bei den unmittelbaren Adressaten, aber auch in der Aufforderung, Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben.

Das vorhandene Mißtrauen, in der Elternarbeit würde der Aufstand gegen die Träger geprobt, kann nur durch intensive Information und vor allem durch die Erfahrungen der Elternarbeit selbst beseitigt werden.

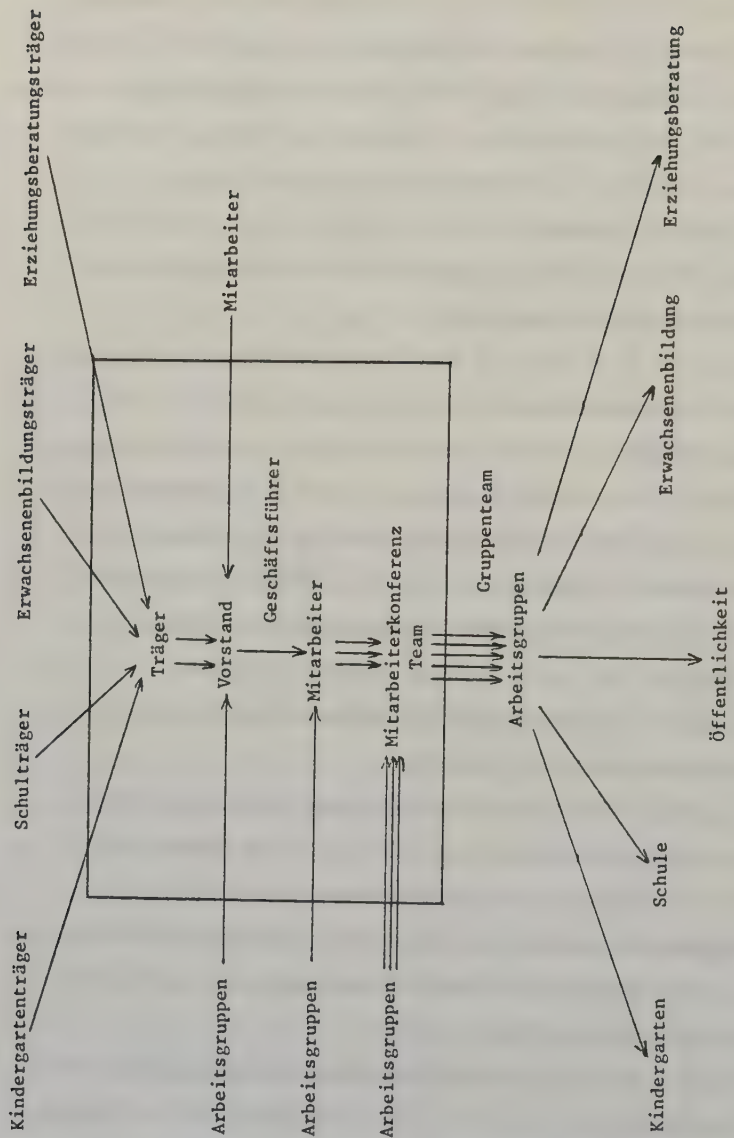
Die Institutsarbeit bedeutet im weitesten Rahmen Förderung und Unterstützung aller Aktivitäten im Elternarbeitsbereich, die eine Selbstbestimmung der Eltern erreichbar werden lassen.

Daneben steht die Koordination aller stattfindenden Aktivitäten, um Parallelität nach Möglichkeit ausschließen zu können.

Durch die Öffentlichkeitsarbeit während sämtlicher Arbeitsvorhaben kann die Institutionalisierung der Elternarbeit gesichert und befestigt werden. Es ist dringend notwendig, daß Elternarbeit im öffentlichen Bewußtsein den Status erhält, der ihrer Bedeutung entspricht.

Elternarbeit ist durch die Administration verankert, die Öffentlichkeit kann jedoch mit dieser Möglichkeit der Mitbestimmung bislang

nichts anfangen und nützt die ihr gebotenen Rechte zu ihrem Nachteil nicht aus. Nur durch die Verankerung der rechtlichen Möglichkeiten im Bewußtsein einer breiten Öffentlichkeit erscheint es möglich, daß die Bemühungen, Elternarbeit bei nahezu allen Adressaten zu institutionalisieren, erfolgreich sein können.
Ein Aufgabenschwerpunkt der institutionalisierten Elternarbeit liegt schließlich bei der kontinuierlichen Auswertung und Beurteilung der geleisteten Arbeit.
Im Vorstand eines Instituts für Elternarbeit müssen Träger- und Arbeits-, Adressateninteressen gleichermaßen vertreten sein. Beschlußfassendes Gremium ist jedoch nicht allein der Vorstand, sondern eine erweiterte Mitarbeiterkonferenz, in der neben dem Vorstand und den Mitarbeitern die einzelnen Arbeitsgruppen der Elternarbeit durch ihre jeweiligen Vertretungen repräsentiert sind. Die Finanzierung institutionalisierter Elternarbeit liegt im Idealfall bei den im Vorstand vertretenen Trägern.
Die räumliche Ausdehnung und Zuständigkeit orientiert sich an den Verwaltungsgrenzen der Landkreise.
Das Institut für Elternarbeit im Tübinger ElternArbeitsModell entspricht organisatorisch nur teilweise diesen Forderungen.
Der Vorstand wird aus nur einem Vertreter des Modellträgers, dem Deutschen evangelischen Frauenbund (über seine Weiterbildungseinrichtung 'Haus der Familie') und dem Projektleiter (Verfasser) als Geschätsführer gebildet.
Die Gründe liegen in der mangelnden Kooperationsbereitschaft der Kindergarten- und Schulträger. Selbst der Träger ist zu einer inhaltlichen Zusammenarbeit nicht bereit. Seine Mitarbeit beschränkt sich auf die Bereitstellung von Arbeitsräumen.
Es ist jedoch beabsichtigt, im Verlauf der Arbeit den Vorstand auf



Tab.1: Struktur eines Instituts für Elternarbeit

die beschriebene Zusammensetzung zu vergrößern.

Die erste Generation der Mitarbeiter rekrutiert sich unter dem Aspekt der Starthilfe aus dem Kreis der traditionellen Elternreferenten: 4 Diplom-Psychologen aus der Erziehungsberatung; 1 Sozialarbeiter, ebenfalls aus der Erziehungsberatung; 1 Diplom-Pädagoge aus der Erwachsenenbildung; 1 Theologe aus der Weiterbildung. Zum Kreis der Mitarbeiter gehören aber auch zwei an der Elternarbeit interessierte Lehrerinnen, die durch ihre Ausbildung keine Vorkenntnisse für praktische Elternarbeit mitbringen.

Jeder der Mitarbeiter bringt aufgrund seiner Berufs- und Arbeitserfahrungen unterschiedliche Erwartungs- und Arbeitsmuster mit. Dies ist durchaus ein Spiegelbild der Situation, in der Elternarbeit angeboten wird.

Die Definition der Ziele, der Inhalte und der Methoden ist gleichzeitig ein erstes Training der anzubietenden Elternarbeit. Hier, in dem interdisziplinären Mitarbeiterteam; später in der inhomogenen Elterngruppe, sollen diese Erfahrungen in selbstbestimmte Elternarbeit umgesetzt werden.

Am Beginn der Arbeit stehen Analysen der Situation und der Aktivitäten der Elternarbeit innerhalb der verschiedenen Einrichtungen Kindergarten, Grundschule und Weiterbildung, Erwachsenenbildung. Es folgen die Definition der Einzelbegriffe und eine Untersuchung der Voraussetzungen für die Elternarbeit.

Auf dieser Basis kann ein Angebot an die Adressaten ausgearbeitet werden und hier hat auch die Aufklärungsarbeit, was mit selbstbestimmter Elternarbeit erreicht werden soll, anzusetzen.

Ein weiterer Schritt besteht in der Initiierung und Planung von Arbeitsprozeßen und gemeinsamen Aktivitäten in den Arbeitsfeldern.

Dieser Anregung folgt die Begleitung beginnender Prozesse.
Die Öffentlichkeitsarbeit besteht zunächst in der Information der scheinbar desinteressierten Adressaten durch Elternbriefe. Dadurch wird in den Arbeitsgruppen eine gewisse Öffentlichkeit gewahrt, die es bislang nichtbeteiligten Eltern erleichtern soll, Zugang zu bereits bestehenden aktiven Gruppen zu finden.
Weitere Informationen müssen durch die Presse weitergetragen werden, ebenso durch die trägerorganisierte Weiterbildung der professionellen Erzieher.
Auf der Grundlage von Auswertungsdaten wird die weitere Planung aufgebaut. Es können wertvolle Rückschlüsse auf den Bekanntheitsgrad der Elternarbeit bei den Adressaten gezogen werden. Es wird möglich, notwendige Modifizierungen der Gesamtarbeit vorzunehmen.
Die Finanzierung des Tübinger ElternArbeitsModells soll über Zuschüsse von gemeinnützigen Stiftungen, von Kirchen, vom Land bzw. Bund gesichert werden.

2.3.5 Vorbereitungsphase

Das Kursangebot der Familienbildungsstätte Tübingen (Haus der Familie) findet Resonanz bei 14 Kindergärten in Tübingen und Umgebung.
Fragen und Probleme der Teilnehmer und das Angebot von Information zu diesen Komplexen sind der Inhalt dieser Arbeit. Über das oder die Ziele wird in der Arbeitsgruppe eine Einigung herbeigeführt.
Eine Selbsterfahrungsphase zu Beginn der Veranstaltung bringt folgende Ergebnisse:

- erhebliche Kommunikationsprobleme zwischen Eltern und professionellen Erziehern;
- scheinbar unüberwindbare Kontaktprobleme zwischen den Gruppen der Eltern untereinander;
- mangelnde Information im Gesamtbereich Elternarbeit;
- Unsicherheit und Angst gegenüber Elternarbeit und gemeinsamen möglichen Aktivitäten.

Nachdem die Eltern bzw. professionellen Erzieher feststellen, daß sie über die Bedürfnisse des jeweils anderen Partners sehr ungenügend oder überhaupt nicht informiert sind, gelingt es, ein erstes Arbeitsziel zu definieren, das durch Rollenspiele erreicht werden soll:

- Kennenlernen des Partners in seiner Erziehungstätigkeit.

Die Person des Gegenübers mit ihren Bedürfnissen steht im Mittelpunkt des Interesses, das sehr schnell ausgeweitet wird auf allgemeine Belange der Kindergartenarbeit und der Familienerziehung.

Dieses Motivationspotential initiiert Oberlegungen, in den aktiven 1o Kindergärten[1], die sich im Verlauf der Arbeit herauskristallisieren, das Elternarbeits-Modell zu beginnen.

Dieser Entschluß des Arbeitsstarts verläuft parallel zu der bereits stattfindenden Arbeit mit den Mitarbeitern.

Die Aufgabe des Tübinger ElternArbeitsModells besteht zunächst darin, Kontakte zu den Eltern in den Kindergärten aufzubauen und in diese Kontakte die Mitarbeiter miteinzubeziehen.

Über die Kindergärten, die Eltern und die professionellen Erzieher werden gleichzeitig Verbindungen zu den 5 Grundschulen[2], die im Einzugsbereich der Kindergärten liegen, hergestellt.

---

1 und 2 Datenspiegel der Arbeitsgruppen im Anhang

Vorbereitung und Herstellung von Kontakten ist eindeutig eine Aufgabe der Initiativgruppe, im Obertragungsfall institutionelle Arbeit. Die Arbeit wird von einer überschaubaren Gruppe nach außen getragen mit der Absicht, Zielvorstellungen zu verwirklichen. Dabei liegt die Motivation und die Initiative bei der Gruppe und nicht in einem Bereich der Öffentlichkeit. Hier wird das vorhandene Potential von Motivation und Initiative zusammengefaßt und willentlich gesteuert.

Der erste Arbeitsschritt in der Vorbereitungsphase ist die Auseinandersetzung darüber, was eigentlich Elternarbeit sein soll und was mit ihr erreicht werden kann bzw. erreicht werden soll. Im Mittelpunkt der Oberlegungen stehen dabei hauptsächlich organisatorische Fragen und Fragen nach Information, aber auch die Analyse der spezifischen Situation, wie sie bereits dargestellt wurde.

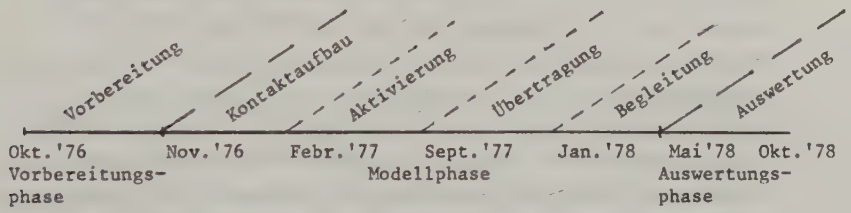
Die erste Berührung mit der Praxis erfährt die Arbeit in dem Augenblick, in dem versucht wird, das erarbeitete Modell in den einzelnen Gruppen, von denen nur jeweils eine kleine Delegation in der Initiativgruppe ist, publik zu machen.

Die Arbeit kann nicht von Gruppendelegationen getragen werden, sie bedarf der Unterstützung eines weit größeren Gruppenteils. Daher besteht die erste Aufgabe darin, die Arbeitsidee in die einzelnen Arbeitsgruppen zu tragen, sie dort vorzustellen, sie dort zur Diskussion zu stellen.

Hier muß der entscheidende Kontakt für die weitere Arbeit gelegt werden.

3 Elternarbeit in der Praxis des Tübinger ElternArbeitsModells

Der Verlauf der Arbeit soll in vier Phasen gegliedert vorgestellt werden.
Der zeitliche Verlauf der Arbeit und die zeitliche Abgrenzung der einzelnen Phasen ist nicht exakt abzugrenzen und darzustellen. So verlaufen die einzelnen Arbeitsteile in den Arbeitsgruppen nicht parallel und auch nicht immer mit einer gleichförmigen zeitlichen Verschiebung, so daß hier keine übertragbaren Richtwerte wiedergegeben werden können, sondern nur die auf diese Arbeit bezogenen Erfahrungswerte.



Tab.2: Zeitlicher Verlauf des Tübinger ElternArbeitsModells

Die Festlegung der Termine entspricht daher bis auf den Anfangs- und Schlußtermin Mittelwerten, die aus den jeweiligen Gruppendaten ermittelt werden.
Da die Elternarbeit nach dem Oktober 1978 selbstgetragen weiterläuft, bedeutet der Schlußtermin das Ende der zentralen Betreuung und den Übergang in nichtkoordinierte Arbeit, nicht aber das Ende der Aktivitäten der Eltern und professionellen Erzieher in ihren Arbeitsgruppen.

3.1 Kontaktaufbau

Zitat 7: "Elternarbeit, was bringt das?"

"Elternarbeit, was bringt das? Ich habe bisher mit dem Lehrer immer einen guten Kontakt gehabt. Wenn etwas nicht geklappt hat, dann hat er meinem Kind einen Brief mitgegeben oder ich habe angerufen oder bin einmal in die Sprechstunde gegangen. Ich hatte bisher keine Schwierigkeiten mit der Schule und werde auch keine bekommen. Wenn andere Eltern nicht in die Schule gehen und nie fragen, was ihr Kind macht, dann ist es doch nicht meine Aufgabe, dafür zu sorgen, daß sie sich mehr für die Schule interessieren. Daß man durch Elternarbeit Interesse wecken kann, glaube ich sowieso nicht. Wenn jemand kein Interesse hat, dann hat er eben keines. Da kann man nichts ändern. Wenn ich mich in der Erziehung informieren will, dann kaufe ich eben eine Zeitschrift oder Bücher, es gibt ja genügend, da informiere ich mich dann. Bei einem Elternabend sagt ja doch niemand, was er wirklich denkt. Da sagen dann alle, ja ich mache es so in der Zukunft, und am nächsten Tag macht er dann genau das Gegenteil. Man sollte nicht immer versuchen, die Eltern zu belehren. Wir wissen schon, was richtig ist. Oberhaupt wird viel zu viel versucht, Modelle und Projekte zu machen. Und die können dann noch nicht einmal sagen, was richtig und was falsch ist. Ich finde, man sollte uns Eltern einmal in Ruhe lassen. Wenn wir uns gemütlich treffen und unterhalten können ist das schön, aber mehr ist nicht drin (Vater, je ein Kind im Kindergarten und in der Grundschule)."

Diese skeptische, zum Teil ablehnende Einstellung gegenüber Elternarbeit, die nicht auf bloßer Informationsweitergabe aufgebaut ist, sondern Eltern und professionelle Erzieher aktiv miteinbeziehen will, findet sich in nahezu allen Arbeitsgruppen (AGn) in derselben Ausprägung.

Besonders stark ist die Abwehr in der Grundschule, wobei die Lehrer wesentlich einheitlicher in ihren Aussagen sind.

Die aus negativen Erfahrungen resultierende Befürchtung, für ein Modell die Rolle eines Versuchskaninchens spielen zu müssen und in den persönlichen Bedürfnissen nicht ernst genommen zu werden, ist ein weiteres Hindernis auf dem Weg Arbeitskontakte aufzubauen. Die überall geäußerte Forderung nach mehr Geselligkeit enthält die Möglichkeit, auf dieser Ebene die Kontakte weiterzuführen und gleichzeitig die Chance, den Eltern zu zeigen, daß die Verantwortlichkeit gegenüber den Eltern und nicht gegenüber einer wissenschaftlichen Theorie liegt.

Die Arbeitsphase des Kontaktaufbaus ist dadurch gekennzeichnet, daß in jeder der Arbeitsgruppen je nach spezifischer Situation der Gruppe ein der Gruppe entsprechendes Geselligkeitsangebot gemacht und nach Absprache mit der Gruppe realisiert wird.

Dabei sind in besonderem Maß die Teilnehmer der Initiativgruppe aus der Vorbereitungsphase beteiligt, aber es findet bereits eine Ausdehnung auf das zukünftige Gruppenteam (GT) statt.

Dieses Team setzt sich in jeder Gruppe aus Elternvertretern und den in der Gruppe tätigen professionellen Erziehern zusammen.

Die Abstimmung über die Ziele in dieser Arbeitsphase geschieht in der Zusammenarbeit zwischen der Projektleitung, den Mitarbeitern (Tübinger ElternArbeitsModell = TEAM) und den einzelnen GTs.

Das Arbeitsziel des TEAMs besteht im Kennenlernen der Mitglieder der AGn. Daneben steht die Absicht, die Eltern als mögliche Adressaten der Arbeit für die Elternarbeit zu interessieren und dadurch die Motivation zur Mitarbeit zu wecken. Es soll weiter in den AGn deutlich zum Ausdruck kommen, daß die Verantwortlichkeit der TEAM-Arbeit gegenüber dem teilnehmenden Personenkreis liegt und nirgends sonst.

Die Ziele der GTs in den einzelnen AGn sind identisch.

Oberall steht der Kontaktaufbau zu den Eltern, aber auch unter den Eltern, im Vordergrund. Vorhandene Kontakte sollen mobilisiert werden. Ober diese Kontakte wird versucht, Bedürfnisse der professionellen Erzieher, der Institution und die pädagogische Arbeit vorzustellen und mit den Eltern darüber in einen Meinungsaustausch zu kommen.

Vorhandene Schranken sollen abgebaut werden und alle Beteiligten sollen die Erfahrung machen können, daß Miteinanderreden und Miteinanderdenken für jeden Einzelnen erreichbar und mit positiven Konsequenzen für die eigene Person, für die Erziehung in den Familien verbunden sind.

Den Weg, auf dem diese Ziele erreicht werden sollen, bestimmt das jeweilige GT.

Beim TEAM liegt hier eine zurückhaltende Beraterfunktion, die darin besteht, darauf zu achten, daß die angesprochenen Eltern ihre Meinung äußern können und nicht durch massive Informationsgaben überfahren und mundtot gemacht werden.

Die Wege, damit die Inhalte und Methoden, sind von AG zu AG unterschiedlich.[1]

Hier macht sich die spezifische Zusammensetzung einer Elterngruppe bemerkbar. Während in der Akademikergruppe ein Informationsblock mit anschließender Diskussion gewünscht wird, plant ein anderes GT den Kontaktabend als gemütlichen Kneipenabend mit Information durch Einzelgespräche, Kleingruppengespräche am Rande.

---

1 vgl. Datenspiegel der Arbeitsgruppen im Anhang

Während bei allen Veranstaltungen ein Mitarbeiter als Informationsgeber eingeplant ist, erhält er je nach Inhalt eine andere Rolle zugewiesen. Zum einen erscheint er als Gast, der auf Wunsch Auskunft geben kann, zum anderen soll er die Leitung des Zusammentreffens übernehmen.
Unterschiedliche Inhalte bedeuten unterschiedliche Methoden. Ein Grundtenor ist bei aller Unterschiedlichkeit durch die Präsenz eines Mitarbeiters aus dem TEAM gesichert.
Unabhängig von der Form des Zusammentreffens wird darauf geachtet, daß ein Vorgeschmack auf die Form der selbstbestimmten Elternarbeit nicht nur im einzelnen GT, sondern in der gesamten Ag gegeben wird.
Unter allen Umständen wird auf einseitigen Informationsfluß verzichtet, Eltern sollen nach Möglichkeit und im Rahmen ihrer Fähigkeiten immer wieder in die ablaufenden Informationsprozeße als Akteure miteinbezogen werden.
Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Verzichterklärung, in den Zusammenkünften Wissenschaftssprache zu benützen. Dieser Verzicht bedarf der Übung, diese findet in der Mitarbeiterkonferenz statt.
Aufgabe der Mitarbeiterkonferenz ist es weiter, gemeinsam die einzelnen Elterntreffen nach der Planung in den GTs daraufhin zu untersuchen, ob die Gesetzmäßigkeiten der selbstbestimmten Elternarbeit überall gewahrt sind, wenn dies nicht der Fall sein sollte, muß die Mitarbeiterkonferenz eine entsprechende Modifikation anregen und in einem weiteren Kontakt mit dem GT diese im gegenseitigen Einverständnis realisieren.
Eine Aufgabe für die Mitarbeiterkonferenz besteht neben der Überprüfung und Auswertung der Arbeit in den einzelnen AGn ebenso in der Gewährleistung des Informationsflusses zwischen den AGn und

der weitergehenden Information und Ausbildung der GTs auf der Grundlage der Initiativveranstaltung, zu selbständigen Gruppenbetreuern und -leitern.

Daher ist es notwendig, daß neben der Arbeit vor Ort in den einzelnen AGn, eine intensive TEAM-Arbeit stattfindet.

Ein wesentlicher Arbeitsteil bei der Planung der AG-Aktivität ist die gemeinsame Erarbeitung der Einladung, die an die Eltern verschickt werden soll. In allen AGn ist es üblich, Einladungen und Mitteilungen nur bei entsprechendem Anlaß herauszugeben. In allen Fällen ist dies eine Blaupause, die in ihrer äußeren Form wenig ansprechend ist. Kontinuierliche schriftliche Information von den Institutionen an die Eltern wird nicht angeboten.

Hier liegt nach Absprache und Abstimmung in der Mitarbeiterkonferenz eine weitere Aufgabe: das Angebot von AGn-spezifischen Elternbriefen.

Nachdem das GT Inhalt und Form festgelegt hat, ist es die Aufgabe des TEAMs, die Herstellung zu tragen. Dabei soll auf die herkömmlichen Blaupausen verzichtet werden. Diese Elternbriefe sollen als Zeitung verstanden werden, die nicht immer einen aktuellen Anlaß für ihr Erscheinen benötigen. Durch die Elternbriefe soll versucht werden, einen kontinuierlichen Informationsfluß in Gang zu setzen, der unabhängig von Elterntreffen und festgelegten Zeiten die Eltern informiert. Ein erhoffter Effekt dieses Informationsangebots ist die Ansprache scheinbar desinteressierter Eltern.

Um Kontakte mit den Grundschulen aufnehmen zu können, werden Lehrer und Elternvertreter in den jeweiligen Kindergarten zu den geplanten Aktivitäten miteingeladen.

Darüberhinaus wird vom TEAM direkt Verbindung zu den schulischen GTs (Elternvertreter plus Lehrer) aufgenommen. Ober diese aufzubauenden Kontakte sollen Kooperationsgruppen zwischen Erziehern aus dem Kindergarten und Lehrern angeregt und im Verlauf betreut werden.
Eine bereits bestehende Verbindung zwischen TEAM und einer Grundschulklasse stellt den Kontakt zu der gesamten Schule her. Dabei ist besonders der Elternbeirat an einer Unterstützung der bisherigen Elternarbeit interessiert, so daß das TEAM über ihn Zugang zu Elternbeirats-, Schul- und Lehrerkonferenzen erhält.

3.2 Aktivierung

Zitat 8: "Ich kann mich plötzlich mit der Erzieherin unterhalten."

"Also ich finde das, was im Kindergarten momentan passiert, ganz toll. Früher waren die Elternabende immer so langweilig, daß ich eigentlich kaum hingegangen bin. Eigentlich bin ich immer nur zu Kindergartenfesten gegangen. Aber durch den Elternbrief und die Einladung war ich gespannt, was die jetzt im Kindergarten machen. Und ich muß sagen, ich bin überrascht. Daß man sich im Kindergarten so gut miteinander unterhalten kann, hätte ich nicht gedacht. Wie dann erklärt wurde, was sie mit Elternarbeit machen wollen, und daß die Eltern sagen können, was sie interessiert, das finde ich prima. Früher war immer so ein Abstand zu den Kindergarten-Tanten da, der ist jetzt weg. Ich kann mich plötzlich mit der Erzieherin, so heißt das ja jetzt, unterhalten. Wir haben schon über alles mögliche geredet. Auch, was ich mit den kleinen Kindern, die noch nicht im Kindergarten sind, mache. Und dann finde ich gut, daß man noch mehr Eltern interessieren möchte. Da sollten eigentlich alle Eltern kommen. Aber viele kennt man ja gar nicht richtig. Also, ich werde Eltern einladen, wenn wieder etwas im Kindergarten ist. Ich möchte ganz gerne mitmachen und

auch sagen, was mich interessiert. Da hört man alles so, wie es ist, und nicht, wie in den Zeitungen, wo alles immer so reibungslos funktioniert. Da habe ich schon oft ein schlechtes Gewissen bekommen. Aber das ist im Kindergarten nicht der Fall. Da hört man, daß auch andere die gleichen Sorgen haben und man ist nicht mehr so allein (Mutter, Gruppe D, drei Kinder)."

Diese Aussage zeigt, daß der Kontaktaufbau zwischen Eltern und Eltern und professionellen Erziehern zum einen nur teilweise kurzfristig bewerkstelligt und abgeschlossen werden kann. Andererseits werden durch aktive Kontakte bei einem großen Teil der Adressaten positive Gruppenerfahrungen und soziale Interaktionen ermöglicht, die bei den Betroffenen Motivation für Arbeitsschritte auf einer anderen als der Kontaktebene schaffen.

Aufgabe des TEAMs in dieser Arbeitsphase ist es, weitere Motivation zu initiieren und vorhandene Initiativen und AGn-Aktivitäten so zu steuern, daß der Grundstein für die selbstbestimmte Elternarbeit nicht sofort wieder verschüttet wird, indem Ziele gesetzt werden, die in diesem Arbeitsstadium unerreichbar bleiben müssen. Es gilt, positive Arbeitserfahrungen anzuregen und den positiven Einfluß der sozialen Bezugsgruppen zu stärken, Randgruppen durch Elternbriefe und persönliche Einladungen durch die GTs, jedoch ohne ein spezifisches Programm, anzusprechen.

Die Definition und Anwendung der Steuermechanismen sind die zentralen Aufgabenstellungen der Mitarbeiterkonferenz in dieser Arbeitsphase.

Hier werden jetzt verstärkt die unterschiedlichen berufsspezifischen Erwartungen der Mitarbeiter deutlich.

Als Pole zeichnen sich ab: ein laissez-faire gegenüber AGn-Aktivitäten; ein gewisser Dirigismus, der versucht, die AG streng auf selbstbestimmte Elternarbeitsziele festzulegen (wobei man sich

fragen muß, ob dies noch selbstbestimmte Elternarbeit wäre); eine Mischform schließlich, die mit den GTs stringente Arbeitsplanung neben selbstbestimmten Rollenspielformen und mit den AGn offene Methodenformen vorsieht. Die erarbeitete Einigung basiert auf dem letztgenannten Arbeitsvorschlag.

Die Arbeitserfahrung in allen AGn und GTs zeigt einen gleichmäßig vorhandenen Wunsch nach Konsum und weniger nach aktiver Mitarbeit. Die Vorstellungen, was Konsum sei, gehen zwar von AG zu AG geringfügig auseinander, aber die Grundhaltung ist dieselbe.

Wollte man diesen Erwartungen nicht bis zu einem gewissen Grad entsprechen, dann hieße das Frustrationen erzeugen, die eine weitere Zusammenarbeit unmöglich machen würden. Daher muß Konsum ermöglicht werden.

Allerdings besteht zu den GTs ein wesentlich intensiverer Kontakt als zu dem Rest der AGn. Durch die Motivation, die in den GTs vorhanden ist, durch die ausführlichere Darstellung der TEAM-Ziele in den GTs, nämlich selbstbestimmte und selbstgetragene Elternarbeit zu initiieren und im Anschluß zu begleiten, soll den Konsumwünschen in den GTs nicht in jedem Fall und nicht in der jeweils gewünschten Breite nachgekommen werden. Durch die kleinen Gruppengrößen und die kontinuierlichen Kontakte sollen in den GTs die Frustrationstoleranzen gemeinsam ausgelotet und entsprechend Konsumverzicht geübt werden. Dabei soll in Rollenspielen die anstehende AGn-Aktivität durchgespielt werden, wobei das GT die Planung weitestgehend in eigener Verantwortung durchführt und erste Erfahrungen in der AGn-Leitung machen kann.

Daß die Verbindung vom TEAM zu den AGn und die dortige Gruppensituation eine andere ist als in den GTs, ist offensichtlich.

Die Modifizierungsmöglichkeiten der AGn-Arbeit sind eingeschränkt.

Allerdings steht zwischen dem TEAM und der jeweiligen AG das zugehörige GT. Ober dieses Verbindungsglied kann die Arbeit in den AGn modifiziert werden. Es ist daher erforderlich, daß sich die Methoden auf den beiden Arbeitsebenen angleichen, denn die Arbeit mit dem GT ist das Modell für die Arbeit in der AG.
Die Aktivierung und Motivierung der Mitglieder der GTs und der Mitglieder der AGn gehorchen den gleichen Gesetzmäßigkeiten und derselben Chronologie, jedoch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, bedingt u.a. durch die Gruppengröße und deren Zusammensetzung.
Das bedeutet für die Arbeit im einzelnen: Abkehr von rein geselligen und einseitig-informativen Aktivitäten auf der Ebene TEAM - GT; Offenheit im TEAM gegenüber gruppenspezifischen Themen- und Fragestellungen; neue Arbeitsinhalte und -ziele werden zunächst ausschließlich in der Zusammenarbeit mit dem GT realisiert, erst wenn diese Inhalte und Ziele vom jeweiligen GT übernommen und vertreten werden, ist eine Obernahme in die Arbeit mit der AG möglich und wünschenswert; verstärkte Mitwirkung des GTs bei der Themenwahl und Planung, sowie der AG-Leitung; Initiierung von Kooperationsformen der AGn untereinander, verstärkter Ausbau der GT-Kooperation und die Anregung von Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule.
In den Kindergärten ist die AGn-Situation relativ homogen. Nahezu alle GTs reagieren auf das erweiterte und modifizierte Angebot in der Weise positiv, daß sie versuchen, die allgemeinen Vorgaben in für sie relevante Arbeitsanweisungen umzusetzen. Die Beteiligung an den Rollenspielen zur Vorbereitung der AG-Aktivitäten ist sehr hoch, sie liegt im Durchschnitt bei 8o Prozent GT-Beiträgen

während einer Zusammenkunft.

Starke Resonanz finden die Themenplanungen, die den Zeitraum eines halben Jahres umspannen, ebenso wie die Planung der Ziele und Methoden. Unterschiede lassen sich lediglich auf den einzelnen Arbeitsebenen feststellen, wobei die Arbeit der Gruppe A (Akademikergruppe) gegenüber den anderen AGn einen deutlichen Theorieüberhang aufweist.

Von diesem Muster weicht als einzige AG die Gruppe C (Stadtteilgruppe, vor der Mitarbeit im TEAM Schwerpunkt der Kindergarten- und Elternarbeit auf Geselligkeit) ab. Dort sträubt sich das GT gegen eine andere Form der Elternarbeit, als der des geselligen Zusammenseins. Zwar wird das Vorhaben der Themenplanung und -behandlung durch das GT positiv für das GT selbst bewertet, aber nicht für die Elternarbeit in der AG. Die TEAM-Arbeit richtet sich nach diesen GT-Wünschen, verringert die Intensität der Beziehungen zu diesem Kindergarten nicht, vielmehr soll diese Gruppe intensiv in den AG-Informationsaustausch miteinbezogen werden.

Allen GTs gemeinsam ist die allmähliche Übernahme der Initiativen. Die Termine werden von dem GT festgesetzt, ebenso das Erscheinen und die Inhalte der Elternbriefe. Der Inhalt der AG-Aktivitäten wird ebenfalls vom jeweiligen GT selbständig festgelegt, jedoch mit der Bitte an das TEAM, für diese Inhalte, z.B. Filme, Sorge zu tragen. Die Leitung der AG-Aktivitäten liegt in nahezu allen Gruppen beim TEAM.

In den Schulgruppen wird die Situation dadurch verschärft, daß einige der Lehrer eine Kooperation mit den Elternvertretern verweigern. Daher setzt sich dort auf Klassenebene das GT in zwei von drei Klassen nur aus den beiden Elternvertretern zusammen. Diese sind allerdings für Initiativen in Zusammenarbeit mit dem

TEAM hoch motiviert. Da sich die Lehrer nur sporadisch an den Elternaktivitäten beteiligen, läuft diese Klassenelternarbeit zum großen Teil außerhalb der Schule und ohne von ihr beachtet zu werden, ab.

Der Elternbeirat in der Schule I (städtische Grundschule) ist dagegen in einer ebenso hohen Motivation wie die oben beschriebenen GTs. Hier wird die Initiative für eine Elternbefragung durch Fragebogen zu Themenkreisen der Elternarbeit geboren und in die Realität umgesetzt.

Der Fragebogen wird durch einen Ausschuß des Elternbeirats in Zusammenarbeit mit dem TEAM erarbeitet. Diese Aktivität fordert eine Reaktion durch die Schulleitung und das Lehrerkollegium heraus. Diese Reaktion ist unterschiedlich, vor allem deshalb, weil man sich über mögliche Folgen für die Schule und deren pädagogische Arbeit nicht im Klaren ist.

Der Elternbeirat äußert nach einer gewissen Zeit der Zusammenarbeit mit dem TEAM ein Gefühl der Frustration durch das TEAM in dem vorhandenen Informationsbedürfnis. Dies zeigt zum einen die überall vertretene Konsumerwartung gegenüber einer derartigen Einrichtung, andererseits gibt diese Aussage einen Einblick in den Grad der Intensität der gegenseitigen Beziehungen. Durch die scheinbare Frustration wird nicht ein Abbruch der Verbindung ausgelöst, sondern der Wunsch nach intensiverer Zusammenarbeit und nach mehr Unterstützung, auch nach mehr Information geäußert. Dieses Ansinnen wird wie in allen GTs gemeinsam analysiert und gemeinsam wird auch ein Kompromiß ausgearbeitet, der dahin geht, daß nicht das TEAM allein die Informationslast zu tragen habe, sondern die Gruppenmitglieder in Zusammenarbeit mit dem TEAM die

erwünschte Information erarbeiten. Dabei soll der Informationsvorsprung des TEAMs den AGn nicht übergestülpt werden, sondern ein Angebot unter vielen anderen sein, dessen Inhalt gemeinsam überprüft und den Verhältnissen entsprechend modifiziert wird.
Die TEAM-Anregung an die einzelnen GTs, Kooperationsgruppen mit den Grundschulen aufzubauen, findet überall aktive Resonanz.
Die GTs aus den Kindergärten sind schließlich die Initiatoren für die stattfindenden Kooperationstreffen. Das TEAM ist dabei ausschließlich in beobachtender und beratender Funktion tätig.
Hier haben die GTs ein Erprobungsfeld für selbstgetragene und selbstgeleitete Aktionen.
In allen GTs ist eine hohe Motivation feststellbar, während von Schulseite die Reaktionen durchweg abwartend und zum Teil sogar ablehnend sind.
Die Verbindung zu der Erwachsenenbildung und Erziehungsberatung ist ein Aufgabengebiet des TEAMs. Diese Institutionen reagieren ebenfalls sehr reserviert. Für sie hat die TEAM-Arbeit noch nicht genügend vorzeigbare Ergebnisse aufzuweisen, als daß man sich mit dieser neuen Einrichtung ernsthaft befassen müßte.

3.3 Übertragung

Dieser Arbeitsabschnitt besitzt für die gesamte Arbeit das größte Gewicht.
Durch die Aktivierung der Ressourcen bei den Adressaten der Elternarbeit, deren planmäßige Einbeziehung in den Verlauf der Arbeit, wird ein Potential geschaffen, das mit kontinuierlicher Unterstützung und Koordination die Elternarbeit tragen soll.

Die Hilfe zur Selbsthilfe tritt hier an zweite Stelle zurück, um Fähigkeiten aus dem Reservoir der Adressaten Platz zu machen.
Die AGn haben eine feste Bezugsperson (ein Mitarbeiter aus dem TEAM), die über einen längeren Zeitraum helfend, unterstützend, ausgleichend und anregend die Aktivitäten begleitet hat. Bei dieser Betreuungsperson liegt bisher die Verantwortung für die Arbeit, auch die Verantwortung für mitlaufende Aktivitäten des GTs.
In der Obertragungsphase soll diese Verantwortung allmählich auf das jeweilige GT übertragen werden.
Das GT entscheidet über das Ausmaß der Unterstützung, die Ziele und die Inhalte, während sich das TEAM aus der Verantwortung gegenüber den einzelnen Mitgliedern der AGn schrittweise zurückzieht.
Die Verantwortlichkeit gegenüber der Elternarbeit liegt nunmehr bei den GTs, während die TEAM-Verpflichtung auf die Mitarbeiter- und Institutionsebene verlagert wird.
Das ergibt die Aufgabenstellung: Multiplikatoren auszubilden; einen kontinuierlichen Informationsfluß zwischen AGn und Institutionen zu gewährleisten; die Arbeit der unterschiedlichen Einrichtungen zum Nutzen der Elternarbeit und damit im Interesse ihrer Adressaten zu koordinieren; Multiplikatoren bei ihrer Arbeit mit Anregungen, Informationen und Arbeitsmaterial zu unterstützen; und diesen Multiplikatoren, den GTs und den AGn feedbacks zu ihrer Arbeit, aus der Begleitung und Auswertung dieser Arbeit, anzubieten.
Diese Verlagerung der Arbeitsebene bringt einerseits einen Rückzug aus der direkten Arbeit und Verantwortung gegenüber der Basis, andererseits eine Zunahme der Verpflichtungen gegenüber den AGn in ihrem Gruppenstatus, da die primäre Aufgabe darin besteht,

allen Aktivitäten ein möglichst reibungsloses Gelingen und eine reibungslose Koordination zu garantieren.
Die direkte Verantwortung hat der indirekten Verpflichtung Platz gemacht, der Arbeitsbereich wird erweitert und die Arbeit selbst erhält mehr Gewicht und Bedeutung für ein langfristiges Bemühen, im Sinn und Auftrag der Chancengleichheit,gegenüber allen Adressaten innerhalb der Bildungshierarchie,relativ gleiche Voraussetzungen für jeden einzelnen zu schaffen und im Verlauf der Inanspruchnahme der Bildungsangebote zu gewährleisten.

Zitat 9: "Ich kann einen Elternabend leiten."

"Beim letzten Elternabend hat die TEAM-Mitarbeiterin kurzfristig den Termin wegen einer wichtigen anderweitigen Verpflichtung absagen müssen. Vor einem Jahr hätte ich den Elternabend abgesagt, da die Lehrerin bei der Vorbereitung nicht dabei war und nur ich und meine Stellvertreterin über den Inhalt des Abends Bescheid wußten. Inzwischen konnte ich aber in der Zusammenarbeit mit dem TEAM soviel Erfahrung sammeln, daß ich beschlossen habe, den Elternabend allein durchzuführen. Ich hatte zwar noch etwas Angst, so vor dem ersten Abend und vor allem vor der Gruppe. Aber dann verlief der Abend doch sehr positiv für mich und die anderen Eltern. Ich habe die Erfahrung machen können, ich kann einen Elternabend leiten. Ich werde auch in Zukunft verstärkt bei den Elternaktivitäten mitarbeiten und nicht immer nur die anderen reden und die Leitung übernehmen lassen. Aber ich brauche noch die Hilfe durch das TEAM. Wenn man jemand hat, der einem bei der Vorbereitung und bei der Nachbesprechung helfen kann, dann muß man diese Hilfe auch ausnützen. Ich weiß z.B. noch nicht, wo man Informationen zu den einzelnen Themen erhalten kann und wie man das, was man dann an Wissen besitzt, so umarbeitet, daß es alle Eltern interessiert. Da muß und will ich noch einiges lernen. Ich möchte auch noch mehr mit der Lehrerin zusammenarbeiten. Bisher war sie ja kaum interessiert an dem, was wir in der Klasse alles gemacht haben. Ich hoffe, daß ich dazu beitragen kann, daß sich das noch ändert. Außerdem konnten noch nicht alle Eltern für unsere Elternarbeit interessiert

werden, auch da möchte ich im Verlauf der Zeit noch einiges tun. Unsere Elternbriefe und die Festchen und Wanderungen haben ja schon viel Interesse geweckt, aber einige der Eltern kenne ich noch nicht und das möchte ich ändern (Elternvertreter einer Grundschulklasse)."

Diese Position ist für die Mehrzahl der AGn, auch im Kindergarten, charakteristisch. Die vorhandene Motivation und Eigeninitiative wird durch zum Teil bewußt hervorgerufene positive Lern-, Gruppen- und Arbeitserfahrungen verstärkt. Diese Verstärkung ist nicht immer nur scheinbar zufällig gewollt, sondern in den GTs gegenseitig abgesprochen.

Nicht durch uneinsehbare Manipulationen sollen die GT-Mitglieder von ihrem Leistungsvermögen überzeugt werden, diese Erfahrung bedarf im Regelfall der sorgfältigen Planung.

Die gemeinsame Planung des weiteren Verlaufs und der weiteren Gestaltung der Obernahme von TEAM-Funktionen durch die GTs und die Obertragung der Arbeitsverantwortung vom TEAM auf das einzelne GT, sowie die Ausweitung der selbstbestimmten Arbeitsformen vom GT auf die AG, sind die ersten Arbeitsschritte in dieser Phase.

Ein weiterer Arbeitsauftrag ergibt sich aus der immer wieder feststellbaren Fixierung der Eltern auf das eigene Kind, auf die eigene Familie, auf die eigene Person. Diese eingeschränkte Sehensweise beschränkt die Kontakt- und Kooperationsfähigkeit des Individuums. Diese Fixierung gilt es aufzubrechen und auf die Gruppe zu lenken. Eine Arbeitserfahrung aus der Gruppe F (Kindergartengruppe im Landkreis, Kleinstadt) soll dies verdeutlichen: während einem Elterntreffen innerhalb dieser Arbeitsphase, bei dem in der Ag intensiv am Thema 'Kinderstreit' gearbeitet wird, erklärt eine Mutter am zweiten Themenabend, der dem ersten im Abstand von zwei Wochen folgt: "Also, ich habe in der letzten Woche keine Nacht richtig

richtig schlafen können. Mir ging immer noch das, was wir gesagt haben, im Kopf herum. Ich habe bemerkt, daß ich ja gar nicht allein mit meinen Problemen dastehe, sondern daß Ihr die gleichen Sorgen habt."

Diese Ausweitung des eigenen Horizonts, auf den der AG, bewirkt zum einen eine sachlichere Einstellung zu dem Problem, eine intensive Auseinandersetzung mit bisherigen Erfahrungs- und Verhaltenswerten. Andererseits bewirkt es eine Zuwendung zur Gruppe, ein Bedürfnis, sich der Gruppe mitzuteilen und von der Gruppe Anregungen und Bestätigung zu erhalten. Diese Mutter beteiligt sich im weiteren Verlauf aktiv an den Gruppenprozessen, was ihr dadurch ermöglicht wird, daß sie persönlich in ihrer eigenen Erfahrung angesprochen und veranlaßt wird, sich mit sich selbst auseinander zu setzen.

Die bisherige TEAM-Arbeit in den GTs soll von diesen schrittweise übernommen und durch sie in der AGn-Arbeit Anwendung finden. In der Aktivierungsphase wurde in den GTs die Input-Orientierung der Elternarbeit vorgestellt und je nach GT mehr oder weniger intensiv trainiert. Jetzt wird versucht, die dort gemachten Erfahrungen in die AGn zu übertragen.

Der Transfer wird nicht vom TEAM-Mitarbeiter und somit einem Gruppenfremden initiiert, sondern von einem AGn-Mitglied (gleichzeitig Mitglied im GT), das eigene Erfahrungen aus der GT-Arbeit weitergeben und somit als akzeptables Modell für die AG gelten kann. Die Effektivität dieser Rolle ist durch den Grad der Anerkennung des Rollenträgers durch die Gruppe determiniert. Daß diese Anerkennung eher einem Gruppenmitglied als einem Außenstehenden gewährt wird, ist offensichtlich.

Da die GTs noch wesentlich stärker als das TEAM an Stabilität und individueller Verwertbarkeit der Inhalte interessiert sind, werden Inhalte und Ziele der Elternarbeit durch die GTs in Zusammenarbeit

mit den AGn selbstverantwortlich definiert. Das führt zu einem höheren Grad an Adressaten- und Praxisbezug der Arbeit.
Die anstehende Einschulung ergibt einen Wechsel von Teilen der AGn vom Kindergarten in die Grundschule.
Das bedeutet eine teilweise Veränderung der GTs, eine Änderung in der Zusammensetzung der AGn und von daher andere Ziele, andere Inhalte.
Dieser Wechsel stellt eine Herausforderung an die TEAM-Arbeit dar. Die absehbaren Veränderungen bedürfen besonderer Aufmerksamkeit und die Beteiligten der besonderen Unterstützung. Wenn die Neuorientierung relativ problemlos gewährleistet werden kann, dann bedeutet dies für die Fortsetzung der Elternarbeit Kontinuität. Ebenso legt ein kontinuierliches institutionsübergreifendes Angebot der Elternarbeit wichtige Grundsteine für eine Kooperation der beteiligten Kindergärten und Grundschulen. Dies gilt ebenso für eine Kooperation mit weiterführenden Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Erziehungsberatung, Einrichtungen der Familienhilfe im weitesten Sinn.
Bei der Etablierung neuer AGn bedeutet dies für das TEAM einen Neubeginn der Arbeit mit dem GT und der AG. Die Ausprägung der einzelnen Arbeitsphasen (Kontaktaufbau, Aktivierung, Übertragung, Begleitung) bestimmt sich durch die Zusammensetzung der neuen AG. Sind in dieser Gruppe und vor allem im GT erprobte Teilnehmer bisheriger Elternarbeit im Kindergarten, kann die Intensität der vorbereitenden Arbeitsphasen gemindert werden.
Neu in den Kindergarten kommende Eltern bekommen ebenfalls über eine verkürzte, den Gegebenheiten angepaßte Kontaktphase Hilfen angeboten, um eventuelle Startschwierigkeiten überwinden zu können.

Die Fähigkeit der Absorption neuer AGn-Mitglieder durch eine bereits etablierte AG wird ohnehin nicht nur bei Beginn eines Kindergarten- oder Schuljahres gefordert, dieser Anspruch besteht während des ganzen Jahres, über den gesamten Verlauf der Elternarbeit. Bislang uninteressierte Eltern sollen durch die Arbeit angesprochen und zur Mitarbeit motiviert werden, was nur dadurch ermöglicht und gewährleistet wird, daß die AGn zu jeder Zeit Offenheit gegenüber Neumitgliedern demonstriert.

Die Gruppe C führt die Elternarbeit im geselligen Bereich weiter. Zusätzliche Themenangebote finden in der AG keine Resonanz. Allerdings arbeitet das GT intensiv an der Problemtik der Schulreife und der Einschulung. Das GT aus der Gruppe C ist die aktivste Delegation im Kooperationskreis I (Kooperation zwischen der städt. Grundschule I und den Kindergärten im Einzugsbereich, A, B, C). Die AG C erhält weiter das gesamte TEAM-Angebot und wird in ihren Aktivitäten mit derselben Intensität wie jede andere AG unterstützt.

Gruppe G (Kindergarten im Landkreis, Kleinstadt) äußert in dieser Phase Unmut über den Verlauf der bisherigen Aktivitäten und wünscht mehr Information im GT und in der AG durch das TEAM. Nicht der Wunsch nach Mitbeteiligung und Mitbestimmung steht im Vordergrund, sondern der Wunsch nach einem breiteren und verstärkten Konsumangebot. Hier besteht die Aufgabe für das TEAM, mit dem GT intensiv die einzelnen Arbeitsphasen zu überarbeiten, um den Grund für diese Meinungsbildung und -äußerung für alle Beteiligten feststellbar werden zu lassen. Wie die Gruppe C soll diese AG besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung durch das TEAM erhalten.

Allgemein gilt für die Kindergartengruppen, Planung und Durchführung verstärkt auf die GTs zu übertragen und die ersten Geh-

versuche in selbstgetragener und selbstbestimmter Elternarbeit mit der notwendigen Unterstützung zu begleiten. Insgesamt melden alle GTs den Anspruch auf Eigenverantwortlichkeit und Eigenvermögen an und erwarten vom TEAM lediglich in dem von ihnen festgesetzten Rahmen Unterstützung und Begleitung. Dies bedeutet im einzelnen folgende Erwartungen: Informationsmöglichkeiten und -austausch der AGn untereinander; Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und Elternbriefe durch das TEAM; Ausbildung in der neuen Rolle als Gruppenleiter durch das TEAM (Multiplikatorenausbildung).

Die Situation in den Klassen in den Grundschulen, ist mit der Situation der Kindergarten-AGn identisch. Die neu dazu gekommenen ersten Klassen erfahren die oben dargestellte, besonders intensive Unterstützung und vermehrte Betreuung.

Die weitere, allmählich konkret werdende Arbeit am Fragebogen im Elternbeirat der Schule I führt dazu, daß von Lehrerseite aus immer stärker Kritik und Ablehnung gegenüber der Elternarbeit geäußert wird. Hier wird eine konkrete Elternaktivität in Form eines Fragebogens sichtbar, ein Grund, vor den nicht genau absehbaren Folgen Angst zu haben. Diese Angst ist Anlaß für eine Phase intensiver Gruppenarbeit mit der Schulleitung und dem Lehrerkollegium, um dieses Angsthindernis nach Möglichkeit reduzieren zu können.

Die Rücklaufquoten und das Ergebnis der Fragbogenaktion tragen schließlich wesentlich dazu bei, daß die vorhandenen Ängste beseitigt werden können.

In der Abstimmung zur weiteren Arbeit auf der Grundlage der Fragebogenergebnisse entsteht allerdings eine neue Kontroverse. Während der Elternbeirat intensiv in Elterngruppen weiterarbeiten

möchte, sieht die Schulleitung und das Lehrerkollegium die einzige Möglichkeit einer weiterführenden Arbeit in einer einseitigen Information an die Eltern. Dieser Aspekt erfordert ein weiteres Mal intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Elternvertretern und dem TEAM auf allen zur Verfügung stehenden Arbeitsebenen.
Die Kooperation zwischen den Kindergärten im Landkreis und den Grundschulen verläuft sehr schleppend. Widerstände der Lehrer gegenüber Kooperationskreisen sind nur allmählich abzubauen.
Die Verbindung zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung erhält eine weitere erschwerende Variable.
Nachdem erste Erfolge zu verzeichnen sind, wird deutlich ein Konkurrenzdenken signalisiert. Diese Auffassung steht einer sinnvollen Kooperation und Koordination im Wege. Das bedeutet eine weitere Aufforderung, Kontakte aufzubauen, bereits bestehende zu aktivieren.
Mit der Weiterbildung für Erzieherinnen von kirchlicher Seite aus kann eine erste Einigung erzielt werden. Gespräche über die Abgrenzung der Arbeitsgebiete und -schwerpunkte zwischen TEAM und Weiterbildung sollen dazu führen, daß in der Zukunft keine Parallelität oder Konkurrenz auftreten kann, sondern daß die jeweilige Arbeit eines Partners mit den Erzieherinnen eine Ergänzung für das jeweils andere Angebot darstellt.
Die Ausweitung der TEAM-Arbeit führt während dieser Arbeitsphase dazu, daß die Vertretung des Trägers, 'Haus der Familie', die Mitarbeit kündigt. Immer noch fehlende Geldmittel und die daraus mitbegründete Unsicherheit über die Weiterführung sind weitere Ursachen für diesen Entschluß.
Zurückhaltung des Trägers in finanzieller Hinsicht ergibt für die Projektleitung ein neues Aufgabenfeld. Es müssen Finanzmittel erschlossen werden, die eine Weiterführung der Arbeit ermöglichen.

3.4 Begleitung

Zitat 1o: "Unsere Arbeit mit den Kindern kommt zu kurz!"

"Wir sind alle sehr froh, daß wir uns an dem Projekt beteiligt haben und daß wir auch von Anfang an dabei gewesen sind. Wir haben heute zu den Eltern und zu der Schule einen so guten Kontakt, wie wir uns das nie vorgestellt haben. Aber jetzt haben wir ein ganz anderes und sehr dringendes Problem. Wir haben das Gefühl, unsere Arbeit mit den Kindern kommt zu kurz! Für die Elternarbeit und den Kooperationskreis brauchen wir soviel von unserer Freizeit, daß wir diesen Teil nicht mehr wie früher zur Vorbereitung unserer pädagogischen Arbeit mit den Kindern nutzen können. Wenn wir hier keinen Ausweg finden, dann geht es mit der Arbeit im Kindergarten bergab, das möchten wir aber unbedingt verhindern. Gleichzeitig möchten wir aber auch weiter intensive Elternarbeit machen (Erzieherin, Gruppe A)."

Nach der Phase der ersten Motivation und Euphorie, wenn Elternarbeit eine gewisse Routine erhalten hat, entsteht das Gefühl des Ausgeliefertseins an die Elternarbeit, an die Arbeitspartner. In den Aktivitäten wird eine Verpflichtung gesehen, die Energien abzieht und bindet, die man eigentlich zur Bewältigung anderer, angestammter Aufgaben dringend benötigt. Die scheinbare Stagnation in sichtbaren oder spektakulären kurzfristigen Erfolgen lähmt allmählich die einstmals so hohe Motivation und ruft Ermüdungserscheinungen hervor.

Diesen Entwicklungsstand kann man in vielen Berichten über durchgeführte Elternarbeit, aber auch in den AGn vor der Mitarbeit im TEAM feststellen.

Nach sehr guten Startbedingungen und vielversprechendem Verlauf bricht eine Elternarbeit plötzlich in sich zusammen. Keiner hat mehr Interesse, ein Teil der Mitarbeiter fühlt sich ausgenützt,

andere wieder nicht genügend beachtet etc., alle Aktivitäten werden eingestellt, bis irgendwann wieder einmal eine Initiative entsteht und diese über kurz oder lang, das gleiche Schicksal erleidet. Elternarbeit verläuft in den meisten aller Fälle wellenförmig, was unserer Meinung nach nicht sein muß.

Deshalb interveniert das TEAM beim Auftreten der ersten Ermüdungserscheinungen in allen in Frage kommenden AGn gezielt und plädiert für eine Fortsetzung der Elternarbeit.

Dies kann selbstverständlich nicht nur durch einen verbalen Appell bewerkstelligt werden. Nur durch das Angebot konkreter Hilfe kann eine Motivation für weitere Aktivitäten geweckt werden.

Das bedeutet, daß verstärkt darauf hingearbeitet wird, Eltern an der Arbeit des GTs und vor allem an der pädagogischen Arbeit in den Institutionen zu beteiligen. Es liegt ja kein zwingender Grund dafür vor, daß die professionellen Erzieher die Hauptlast der Elternarbeit tragen sollen. Genausowenig, wie dies die Eltern allein tun sollten. Beide sind Nutznießer der Arbeit, beide sollen demnach auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen Beitrag leisten.

Elternaktivitäten laufen zum größten Teil in der Freizeit aller Beteiligter, auch in der Freizeit der Eltern. Solange nicht die Möglichkeit besteht, für die Elternarbeit innerhalb der Arbeitszeiten Freiräume zu schaffen, solange müssen entstehende Belastungen und Einschränkungen von allen Adressaten anteilig getragen werden. Erzieher können während ihrer Arbeitszeit durchaus Elternaktivitäten stattfinden lassen und daran teilnehmen. Diese Möglichkeit haben Eltern im Regelfall nicht, kein Vater, keine Mutter wird von den anstehenden Arbeitsverpflichtungen für die eventuell stattfindende Elternarbeit freigestellt.

Diese Problematik muß in allen AGn diskutiert werden. Dort muß

auch eine für die jeweilige Situation angemessene Lösung erarbeitet, erprobt und angewendet werden.

Der Informationsaustausch unter den AGn und den GTs, der zur Lösung auch des o.g. Problems beitragen kann, muß in dieser Arbeitsphase weiter intensiviert werden. Anfänge dazu sind in den zentralen Veranstaltungen, zu denen alle GTs eingeladen werden, zu sehen. Hier wird die Planung und Einrichtung eines Familienzentrums diskutiert.

Ein derartiges Zentrum bedeutet eine zusätzliche Öffnung des Instituts für Elternarbeit gegenüber der Öffentlichkeit. Hier kann nicht nur Information und Hilfestellung zur Elternarbeit abgerufen werden; hier können sich AGn und GTs untereinander austauschen über Erfahrungen und Probleme ihrer Arbeit; hier kann Arbeitsmaterial eingesehen und angefordert werden; hier stehen jederzeit Mitarbeiter für eine intensive Beratung bereit; hier laufen schließlich alle Fäden der Elternarbeit in den assoziierten AGn zusammen und sind für die Öffentlichkeit einsehbar. In einer optimal ausgebauten Form dieses Zentrums können auch Kontakte zur Erziehungsberatung hergestellt werden, ebenso zu der Erwachsenenbildung. Nach Möglichkeit befinden sich Zweigstellen dieser Einrichtungen unter demselben Dach zusammengefaßt, so daß bereits optisch wahrnehmbar eine Zusammengehörigkeit und Zusammenarbeit signalisiert wird.

In dieser Arbeitsphase wird durch das TEAM der Grundstein für dieses Zentrum gelegt. Die Angebote zentraler Veranstaltungen werden erweitert. Ebenfalls werden verstärkt die Kinder als eigentliche Adressaten der Elternarbeit in diese zentralen Veranstaltungen miteinbezogen. Die Ausweitung wird in Form von

Kinder-Eltern-Erzieher-Wochenenden angeboten. Diese werden nicht vom TEAM allein geplant und durchgeführt, sondern von eigens zu diesem Zweck gebildeten Ausschüssen von Mitarbeitern und GT-Mitgliedern.

In allen AGn erfordert die Elternarbeit Stabilisierungsbemühungen, die allerdings je nach AG unterschiedlich stark ausgeprägt sind. In allen Gruppen ist eine Unsicherheit in der zeitlichen Planung der Elternarbeit feststellbar, so daß überall intensive Planungsarbeit mit dem jeweiligen GT notwendig wird. Ansonsten wird die Unterstützung durch das TEAM nur in den bereits beschriebenen Arbeitsteilen (Multiplikatorenausbildung, Informationsfluß etc.) angefordert.

Die Gruppe C kündigt der TEAM-Mitarbeiterin die Zusammenarbeit auf, möchte dafür die Kontakte zu den anderen AGn und vor allem zur Schule intensivieren. Die AGn-Arbeit möchte das GT unabhängig und vorerst ohne direkte Unterstützung von außen vornehmen. Allerdings beteiligt sich das GT an der geplanten Form der Multiplikatorenausbildung, so daß von dieser Gruppe, als der ersten AG, ein Mitarbeiter gestellt werden wird.

Das GT der Gruppe F sieht einen Schwerpunkt seiner Arbeit in der Planung und dem Angebot von spezifischen Elterngesprächskreisen, in deren Verlauf ein Verhaltenstraining angeboten und durch das TEAM realisiert werden soll.

Die Gruppe G hat sich von den geäußerten Konsumwünschen nach einer intensiven TEAM-Arbeit mit dem GT und der AG distanziert und zeigt in ihrer Arbeit einen hohen Grad von Stabilität und ein großes Motivationspotential für die geplante Ausschußarbeit (Familienzentrum).

Die Zusammenarbeit mit den GTs der ersten Grundschulklassen und

den AGn hat sich stabilisiert, der Wechsel Kindergarten - Grundschule wird in den Kindergärten bereits mit Beginn des zweiten Kindergarten-Halbjahres vorbereitet.
Die Klassenlehrer sind inzwischen von den meisten ihrer Befürchtungen gegenüber der Elternarbeit befreit und in Ansätzen für eine Zusammenarbeit mit den Eltern, mit dem Kindergarten, bereit.
Hier muß weitere Arbeit investiert werden, damit noch vorhandene Vorbehalte gegenüber selbstbestimmter Elternarbeit vollständig und nachhaltig ausgeräumt werden können.
Bei der Diskussion um die Handlungsanweisungen aus den Fragebogenergebnissen hat sich die Schulleitung mit ihrer Idee der einseitigen Informationsweitergabe bei einem neugewählten Elternbeirat durchsetzen können. Die Gestaltung und Durchführung eines großen Elternabends, zu dem alle Eltern der Schule eingeladen werden sollen, an dem die Eltern über die weitere Elternarbeit abstimmen sollen, liegt nicht wie von Elternseite gefordert, bei den Eltern oder dem TEAM, sondern bei einem schul- und elternfremden Referenten. Dieser Elternreferent zeigt keine Bereitschaft zur Kooperation mit dem TEAM, vielmehr versucht er seine Person und seine Arbeitsmethoden als konkurrierende Alternative vorzustellen. Dieses Störmanöver, ausgelöst durch die Schulleitung, stellt eine Prüfung der Eltern-TEAM-Beziehungen dar. Allerdings sind die GTs soweit gesichert, daß derartige Störungen keinen nachhaltigen Einfluß auf die bereits laufenden Elternaktivitäten in den einzelnen Klassen besitzen.
Die Verunsicherung für noch nicht gefestigte AGn ist dagegen erheblich und erfordert umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen.
Von Lehrerseite ausgehende Initiativen zur gemeinsamen Arbeit mit Kindern und Eltern finden Interesse und Unterstützung bei einem

großen Elternkreis. So hat z.B. die Schule I einen Monatskreis für die Schüler eingerichtet. Dort haben an einem Vormittag im Monat die einzelnen Klassen die Aufgabe, sich und die momentane Arbeit im Unterricht den anderen Klassengemeinschaften vorzustellen. Durch diese Einrichtung sollen sich die Kinder untereinander kennenlernen und über die jeweiligen Arbeitsbereiche und -inhalte informiert werden. Ein Schulkindergarten, der im gleichen Gebäude untergebracht ist, wird an dieser Aktion ebenfalls beteiligt. Ober die Werbung der Kinder bei ihren Eltern, werden diese interessiert und durch Einladungen über die Kinder und den Elternbeirat angesprochen und zur Beteiligung motiviert. Die vorhandenen Kooperationskreise haben sich inzwischen unabhängig vom TEAM institutionalisiert und werden regelmäßig durchgeführt.

Die Kooperationsbemühungen mit der Weiterbildung für Erzieher zeigen erste Erfolge.

Die Absprache, zunächst mit der kirchlich organisierten Weiterbildung führt zu einer gemeinsamen Planung der Inhalte. Das TEAM übernimmt die Arbeitsseite der Elternarbeit mit Informationen und dem Angebot der Einübung und Begleitung, während die Weiterbildung sich auf den pädagogischen Arbeitsbereich mit den Kindern konzentriert. Da zwischen diesen beiden Arbeitsebenen vielschichtige Querverbindungen existieren, wird ein ständiger Austausch zu den angebotenen Inhalten und Zielen erforderlich. Dieser Austausch wird durch regelmäßige Arbeitsgespräche gewährleistet.

Die Dauer der Begleitung ist auf zwei Jahre vorläufig festgeschrieben. In diesen beiden Jahren sollen in den Institutionen Kindergarten, Grundschule, Erwachsenenbildung und Erziehungsberatung, aber auch

im Bewußtsein der Öffentlichkeit genügend Ankerpunkte gelegt werden, damit die Weiterführung der Arbeit auch bei fehlenden finanziellen Mitteln zur Aufrechterhaltung des TEAMs, gesichert ist.
Leider wird diese Planung bereits nach vier Monaten hinfällig. Trotz einer Zusage des Kultusministeriums Baden-Württembergs, die Finanzierung mit Landes- und Bundesmitteln abzudecken, verweigert das Land Baden-Württemberg in letzter Instanz die Unterstützung. Damit wird auch eine Förderung durch eine gemeinnützige Stiftung vereitelt, da diese laut Satzung erst dann helfen kann, wenn bereits eine Förderung aus Mitteln der öffentlichen Hand eingesetzt hat.
Nach Bekanntwerden dieser Entscheidung kündigt der Träger seine bisher allerdings nur halbherzige Unterstützung, er hilft nicht nur nicht mehr weiter, bereits gewährte Mittel werden sogar kurzfristig zurückgefordert. Belange der Elternarbeit und ihrer Adressaten sind hinfällig, der einzig interessierende Aspekt für den Träger besteht darin, sich ohne finanzielle Verluste aus der Arbeit zurückziehen zu können. Engagement und Motivation, im sozialen Bereich Hilfen anzubieten, weichen vor finanziellen Überlegungen in den Hintergrund und sind leider sehr schnell vergessen.
Nur durch die Gewährung eines personengebundenen Stipendiums durch den 'Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft' an den Projektleiter und flankierende Hilfen durch den Landeselternbeirat Baden-Württemberg ist zumindest die Auswertung der Arbeit nahezu gesichert.
Somit beginnt die Auswertungsphase bereits ein Jahr vor dem geplanten Zeitpunkt.
Das Datenmaterial stammt aus zweijähriger Arbeit und nicht, wie

geplant, aus einem Zeitraum von insgesamt drei Jahren.
Die Begleitung der AGn und der GTs läuft allerdings noch eine befristete Zeit weiter. Allerdings in Eigenregie der TEAM-Mitarbeiter und ohne die Angebote, wie sie für diese Begleitungsphase vorgesehen sind. Die Verbindung der AGn untereinander läuft nicht mehr koordiniert über das TEAM, sondern direkt von AG zu AG.

4 Praxiserfahrungen des Tübinger ElternArbeitsModells

Die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse bilden die Arbeitsprotokolle der Arbeitsgruppen und der Gruppenteams. Diese Protokolle werden durch die Mitarbeiterkonferenz überprüft und ausgewertet, und als Planungsgrundlage für die anstehenden Aktivitäten benützt.
Hier sollen diese Zwischenergebnisse (in Form von Zitaten aus dem Arbeitsfeld) dazu benützt werden, die Arbeitshypothesen zu prüfen. Zur Unterstützung wird empirisches Datenmaterial herangezogen, das als ein Nebenprodukt der Elternarbeit entstanden ist. Dieses Datenmaterial stammt aus einer Elternbefragung, einer Gruppenteambefragung und der Fragebogenaktion der Grundschule I.

4.1 Kooperation

Die Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit enthält die Aufforderung, eine funktionierende Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zu etablieren.[1]
Aus diesem Grund sollen Kooperationskreise zwischen Kindergärten und Grundschulen im jeweils gleichen Einzugsgebiet eingerichtet und in ihrer Arbeit unterstützt werden.
In der Arbeit mit den Kooperationsgruppen I bis V bilden sich

---

1 Diese Kooperation steht auf der Grundlage der "Empfehlung an die Grundschulen zur Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen" des Kultusministeriums Baden-Württembergs in der Bekanntmachung vom 2o.12.1976 UA II 1o47 - 15/118

relativ rasch zwei unterschiedliche Gruppierungen. Gebildet werden diese beiden Gruppen zum einen durch die Grundschulen II, IV und V und den Kindergärten E bis K, zum anderen durch die Grundschulen I und III mit den dazugehörenden Kindergärten.

Beiden Gruppen gemeinsam ist die Art und Weise der bestehenden Kontakte und deren Ziele und Inhalte, bevor das Tübinger Eltern-ArbeitsModell mit ihnen Verbindung aufnimmt.

Fast ausnahmslos kommen die Kontakte nur dann zustande, wenn sowohl Kindergärten als auch Grundschulen direkt von dem jeweiligen Anlaß betroffen sind und diese Betroffenheit zudem eine Aktualität besitzt. Das ist immer dann der Fall, wenn es um Fragen der Schulreife geht. Darüber hinaus finden keine Gespräche oder gar gemeinsame Planungen oder Aktivitäten statt.

In diese Situation kommt die Anregung des Tübinger ElternArbeits-Modells, regelmäßige Treffen zu veranstalten, bei denen die Mitarbeiter der Institutionen die jeweils andere Einrichtung und deren Mitarbeiter, aber auch die eigene Position aus dem Blick der Kollegen kennenlernen; bei denen Gemeinsamkeiten der Arbeit gesucht und festgelegt; bei denen über die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit gesprochen und über mögliche Auswirkungen nachgedacht; und bei denen über Gemeinsamkeiten in der Elternarbeit und über gemeinsame Elternarbeit diskutiert werden können.

Die Reaktion auf diese Anregung ist in allen Kindergärten mit derselben Intensität positiv. Unterschiedlich ist die Resonanz der Grundschulen.

Die Grundschulen II, IV und V reagieren sehr zurückhaltend und lehnen eine Zusammenkunft zunächst ab. Daß schließlich zwischen der Grundschule IV und dem Kindergarten H doch noch ein Treffen

zustande kommt, ist dem Einsatz eines Lehrers aus der Schule zu verdanken. Obwohl versucht wird, die Ablehnung, die den Verlauf des Gesprächs gleichsam vorprogrammiert, in Vorgesprächen mit den Beteiligten abzubauen oder zumindest in Ansätzen zu versachlichen, verläuft die Zusammenkunft in dieser Gruppe frustrierend für alle Teilnehmer. Die Lehrer, die alle anwesend sind, haben einen Katalog von Forderungen an den Kindergarten ausgearbeitet und gehen im Gespräch von dieser Position nicht ab. Dabei beziehen sich diese Erwartungen ausschließlich auf technische Fertigkeiten der Kinder (z.B. Schuhe selbständig anziehen, Mantel selbständig anziehen etc.), die diese im Kindergarten lernen sollen. Die pädagogische Arbeit des Kindergartens wird vollständig ausgeklammert. Selbst auf Nachfragen ist von Lehrerseite aus keine Bereitschaft zu erkennen, dem Kindergarten pädagogische Arbeit zugestehen zu wollen oder diese gar für sinnvoll zu halten.

Dieser Konfrontationskurs der Lehrer führt dazu, daß nur unter Schwierigkeiten ein neuer Termin gefunden werden kann. Nach einem ähnlichen inhaltlichen Verlauf findet sich nur eine Lehrerin, die an weiteren Gesprächen mit dem Kindergarten interessiert ist und regelmäßig von Gesprächsangeboten Gebrauch macht.

Die Gruppen II und V berichten von Kooperationstreffen, die durchgeführt werden. Bei einer Oberprüfung dieser Angaben zeigt sich jedoch, daß diese Darstellung nicht der Wirklichkeit entspricht. Zwar läßt sich aus diesen Aussagen schließen, daß die Forderung nach Kooperation einsehbar wird, aber die Umsetzung in reales Handeln ist für die Grundschulen sehr schwer.

Durch das Hineintragen der Elternarbeit aus den Kindergärten in die Grundschulen bei und durch die Einschulung der Kinder, kann das Interesse der Lehrer an der Elternarbeit des Kindergartens

nur allmählich geweckt und gesteigert werden.
Die vorhandenen Ansätze können durch das Ende der Projektarbeit bedingt nicht gezielt weiterverfolgt werden. Allerdings berichten die Kindergärten in der Auswertungsphase von zustande gekommenen Gesprächen mit den Grundschulen.
In den Grundschulen I und III ergibt sich ein wesentlich anderer Verlauf.
Wie in den vorgestellten Grundschulen sind auch hier Kontakte zu den Kindergärten vor dem Start der Projektarbeit vorhanden. Diese Kontakte beziehen sich ebenso ausschließlich auf die Problematik der Einschulung. Wenn ein Zusammentreffen zwischen Grundschule und Kindergarten organisiert wird, dann betrifft das immer nur jeweils einen Kindergarten und nicht die Gruppe von Kindergärten, die im Einzugsbereich der Schulen liegen. Der damit verbundene Zeitaufwand ist ein wesentlicher Hinderungsfaktor für eine kontinuierliche Zusammenarbeit.
Über die bereits vorgestellten Verbindungen zur Grundschule I (Elternvertreter) wird es möglich, innerhalb des Lehrerkollegiums Interessenten für eine Kindergarten-Grundschule-Kooperation zu finden und für eine Zusammenarbeit zu motivieren. Das sind ausschließlich Lehrkräfte aus den Eingangsklassen. Diese sind auch Teilnehmer der Kooperationsgespräche und nicht wie in den Grundschulen II, IV und V, das gesamte Lehrerkollegium.
Die beteiligten Kindergärten werden zu einer Gruppe zusammengezogen, so daß sich der Zeitaufwand in einem vertretbaren Rahmen halten kann.
Bereits in der ersten Zusammenkunft bemüht sich die Gruppe selbständig um den Aufbau eines Arbeitsplanes, sie diskutiert Ziele,

Inhalte und Methoden der weiteren Arbeit in der Kooperationsgruppe. Dabei erhalten der Versuch der Angleichung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Möglichkeiten der Elternarbeit besonderen Stellenwert.

In der Grundschule III und dem dazugehörenden Kindergarten D kommt ein Kooperationsgespräch erst gegen Ende der Projektarbeit zustande. Nachdem der Kindergarten aufgrund der negativen Berichte der anderen Arbeitsgruppen immer wieder mit der Herstellung von Kontakten zur Grundschule zögert, ergreift schließlich die Schule die Initiative. Die Lehrer der Eingangsklassen haben dort durch neu hinzu gekommene Eltern von der Elternarbeit im Kindergarten gehört und die Auswirkungen auf die schulische Elternarbeit erlebt. Diese Erfahrungen führen dazu, daß die Lehrer initiativ werden.

Der Aufbau eines Kooperationskreises erfolgt problemlos und für alle Beteiligten zufriedenstellend.

Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten ist realisierbar.

Allerdings ist diese Kooperation nicht per Erlaß oder Empfehlung diktierbar, sie muß von den Adressaten gewünscht und getragen werden.

Es zeigt sich, daß Lehrer, die in ihrer alltäglichen Arbeit wenig Berührungspunkte mit dem Kindergarten haben, an einer Zusammenarbeit mit dem Kindergarten wenig oder gar kein Interesse haben. Ihr Kooperationsinteresse richtet sich an die weiterführenden Schulen. Dieser Kooperationskreis wird allerdings vom Tübinger ElternArbeitsModell nicht angeboten. Das bedeutet für einige Lehrer eine Angebotslücke, die Frustrationen auslöst. Während ein Modell der Kooperation in der Zusammenarbeit mit den Kindergärten vorhanden ist, nutzen die nicht kooperierenden Lehrer dieses Angebot

nicht in der Weise aus, daß sie in Eigenregie Kooperation in ihrem spezifischen Interessenbereich suchen.

Neben einem Angebot und dem Interesse der Adressaten muß daher eine Anleitung zur Kooperation stehen, ohne die eine Realisierung nicht möglich ist.

Nach diesen mehr allgemeinen Aussagen wird im folgenden auf die Arbeitshypothesen Bezug genommen.

- Kooperation erleichtert den Beteiligten den Obergang in andere Erziehungsfelder.

Zitat 11: "Lehrer sind auch nur Menschen."

"Beim letzten Elternabend war die Lehrerin, die meine Tochter in der ersten Klasse bekommt auch dabei. Wie die mit uns geredet hat, also ich bin ehrlich überrascht. Das hätte ich hinter der nie gesucht. Lehrer sind auch nur Menschen und haben auch ihre Probleme. Gerade diese Lehrerin hat ja bei den Eltern einen schlechten Ruf. Aber nach dem Abend habe ich für meine Tochter keine Angst mehr. So natürlich und umgänglich wie die sich gezeigt hat, da kann man nur hoffen, daß das so bleibt. Früher waren ja auch anscheinend Lehrer im Kindergarten, bevor die Kinder in die Schule gekommen sind. Aber die anderen Eltern haben erzählt, die haben dann immer nur gesagt:'das muß Ihr Kind können und das muß es können'. Also das war bei uns nicht der Fall. Das war ein Elterntreffen wie sonst auch, und das finde ich prima (Vater, Kindergarten, Tochter steht vor der Einschulung)."

Die Kooperation der professionellen Erzieher aus Kindergarten und Grundschule in der Elternarbeit, zeigt bei den Eltern Erfolge. Barrieren der Eltern gegenüber der Schule werden gemindert. Diese Minderung wirkt sich auf das Verhältnis der Kinder zur neuen Erziehungs- und Bildungsumwelt positiv aus. Die Eltern können von positiven Erfahrungen mit den Lehrern berichten und Kinderängste beseitigen helfen.

- Kooperation erleichtert die Förderung einzelner Kinder.

Zitat 12: "Mein Sorgenkind ist keines mehr."

"Angeregt durch die Kooperationsgespräche mit den Erzieherinnen aus den Kindergärten habe ich die Kindergruppe im Kindergarten besucht und mit den Kindern einige Zeit verbracht. Mir fiel sofort ein Kind auf, das Verhaltensauffälligkeiten zeigte, die mir für die Schule ernste Sorgen bereiteten. In der Folgezeit war ich verstärkt in dieser Kindergruppe und habe gezielt mit ihnen gearbeitet, wobei ich von den Erzieherinnen optimal unterstützt wurde. Heute, nach einem Vierteljahr Arbeit kann ich sagen, diese Investition hat sich gelohnt. Mein Sorgenkind ist keines mehr. Wenn die Arbeit auch einen großen Zeitaufwand bedeutete, so hat sie sich doch gelohnt und ich habe mir vorgenommen, in der Zukunft noch intensiver den Kontakt zum Kindergarten zu suchen und zu pflegen (Lehrer einer Eingangsklasse)."

Durch den Gedankenaustausch der Erzieher zu ihren Arbeitsinhalten und -problemen, wird ein Zugang zu der jeweiligen Arbeit und zu der Arbeitsgruppe/Klasse geschaffen. Diese Öffnung beinhaltet die Möglichkeit der Förderung von Problemkindern. Dabei ist die Hilfe nicht ausschließlich auf das Kind fixiert. Durch die Beteiligung mehrerer Personen an den Interventionen wird ein Teamklima hergestellt, das es erlaubt, unterschiedliche Aspekte in die Hilfsmaßnahmen miteinzubeziehen und somit eine größere Palette von Einzelmaßnahmen koordiniert anbieten zu können. Eine derartige Förderung erscheint erfolgversprechend nicht nur für das Kind, als eigentlichen Adressaten, sondern auch für die intervenierenden Erzieher, die dadurch Verhaltenssicherheit erarbeiten können.

Diese Interventionsmethode zeigt gleichzeitig den Eltern, daß nicht ein Erzieher ein persönlich gefärbtes Urteil spricht und halbherzig versucht zu helfen. Das Bemühen aller Beteiligter ist offenkundig. Die Förderung eines Kindes kann jedoch erst dann optimiert werden, wenn auch die Eltern (als gleichberechtigte Partner) miteinbezogen

werden. Dabei sollen die Eltern nicht Hilfstherapeutenfunktion übernehmen, sondern gemeinsam mit den professionellen Erziehern Hilfen für das Kind erarbeiten und anbieten.

- Kooperation stabilisiert die Elternarbeit.
- Kooperation der Beteiligten schafft zusätzliche Aktivitäten.

Zitat 13: "Jetzt gewinnt Elternarbeit einen Sinn."

"Die Kooperation mit den Lehrern hat für uns im Kindergarten nur positive Auswirkungen. Wir haben zu unserer Arbeit eine ganz andere Einstellung bekommen. Wir wissen jetzt, worauf die Lehrer bei den Kindern Wert legen, die Lehrer wissen das auch von uns und dementsprechend läßt sich die Arbeit mit den Kindern doch einrichten. Besonders für die Elternarbeit hat die Kooperation eine große Bedeutung. Jetzt gewinnt Elternarbeit einen Sinn. Wir wissen, sie wird in der Schule genau in der gleichen Weise fortgesetzt. Nachdem die Lehrer jetzt auch wissen, was wir mit den Eltern alles so machen, können sie da, wo wir aufhören, weitermachen. Natürlich brauchen wir für die Kooperation viel Zeit, aber bisher hat sich dieses Opfer gelohnt. In den Gesprächen entstehen so viele Ideen, was man noch alles machen könnte, daß man nie in Verlegenheit kommt, wenn man sich neue Aktivitäten mit den Kindern oder den Eltern vornehmen möchte (Erzieherin)."

Eine direkte Abhängigkeit der Anzahl der Aktivitäten der Kindergärten und Grundschulen im Rahmen der Elternarbeit, von der Kooperation der Institutionen ist nicht nachzuweisen.

Aussagen der Eltern lassen allerdings vermuten, daß für sie eine Einbeziehung anderer Erziehungseinrichtungen als der, mit der sie in alltäglichem Kontakt stehen, motivierende Funktion für die Beteiligung an der Elternarbeit besitzt. Das wird dann deutlich, wenn bei den Eltern ein direktes Interesse an der kooperierenden Institution vorhanden ist, z.B. Interesse an der Grundschule vor der Einschulung des eigenen Kindes.

Eine sichtbare Motivation übt die Kooperation auf die Arbeit der professionellen Erzieher aus. Sie erkennen hier eine Möglichkeit, im Gedankenaustausch mit Kollegen die eigene pädagogische Arbeit mit den Kindern zu optimieren. Indem die eigene Arbeit zur Diskussion gestellt, überprüft und gegebenenfalls modifiziert wird, gewinnt die Kooperation den Stellenwert einer teilweisen Supervision. Das führt zu einer Steigerung der Kritikfähigkeit gegenüber der eigenen Arbeit und zu einer größeren persönlichen Sicherheit, die sich im Umgang mit den Kindern, aber auch mit den Eltern zeigt.

Deutliche Abhängigkeit von der Kooperation zeigen alle geplanten und durchgeführten Aktivitäten zur Einschulung: Kinder aus dem Kindergarten besuchen mit ihrer Gruppe die Grundschule und nehmen dabei an einem Vormittag am Unterricht teil; Erzieherinnen und Lehrer beteiligen sich an der Elternarbeit ihrer Kollegen durch Mitarbeit und Teilnahme; Kindergarten und Grundschule veranstalten gemeinsam für ihre Eltern Feste, zu denen die Eltern aus beiden Institutionen eingeladen werden; Kindergarten und Grundschule führen gemeinsame Eltern-Kinder-Wanderungen, Eltern-Kinder-Schlittenfahrten durch.

In der Forschungs- und Erfahrungsliteratur zur Elternarbeit finden sich wiederholt Forderungen nach Kooperation aller am Erziehungsprozeß Beteiligter[1]. Es liegen Berichte und Ergebnisse zu Kooperationsmaßnahmen zwischen Eltern und Institutionen vor[2], aber

---

1 vgl. u.a.: SCHLEICHER, K.:Familienbildung, Düsseldorf '77; HUPPERTZ, N.: Elternarbeit vom Kindergarten aus, Freiburg '74

2 vgl. u.a.: WESTFÄLISCHES KOOPERATIONSMODELL (Hrsg.): West-

es wird nirgends über eine Kooperation zwischen Erziehungseinrichtungen in der Elternarbeit berichtet.

Aus der Literatur lassen sich jedoch Aussagen über die Kooperationsbereitschaft von Kindergärten und Grundschulen ablesen.

Das WESTFÄLISCHE KOOPERATIONSMODELL berichtet dazu: "So gab es z.B. die größte Skepsis und den stärksten Widerstand gegen unsere Arbeit im Schulbereich. Insbesondere im Grund- und Hauptschulbereich gelang es nicht, die volle Unterstützung unserer Arbeit durch Schulleitungen und Schulaufsicht zu erhalten, so daß die Mehrheit der Lehrerschaft sich einem sie auch belastenden reformerischen Ansatz zur Öffnung der Schule und einer verstärkten Kooperation mit Eltern - und außerschulischen Partnern widersetzen konnte. Dagegen reagierten diejenigen Personengruppen fast uneingeschränkt positiv, die zwar vom Geschehen der Schule betroffen, aber nicht Teil der Institution waren, nämlich Eltern und Erzieher."[3]

Diese Erfahrung, die weitgehend die vorliegenden Ergebnisse bestätigt, stimmt nachdenklich, denn Lehrer sind im gleichen Maße wie Eltern und Erzieher Adressaten der Elternarbeit. Eine ablehnende, skeptische Einstellung der Lehrer verhindert kooperative Elternarbeit, schreibt damit Elternarbeit auf der rein belehrenden kognitiven Ebene fest und bedingt damit eine Erstarrung der Elternarbeitsformen.

Allerdings zeigen die vorliegenden Ergebnisse, daß man nicht von *DEM* Lehrer oder *DER* Schule in diesem Zusammenhang sprechen kann. Betroffene Lehrer sind durchaus an neuen Formen der Elternarbeit

---

fälisches Kooperationsmodell, Berlin '77; RÜHRS, H.: Kindergarten, Vorschule, Elternhaus in Kooperation, München '76; NIEHUIS, E.: Dezentraler Kindergarten, Hannover '76; HUPPERTZ, H., a.a.O.

3 WESTFÄLISCHES KOOPERATIONSMODELL, a.a.O. S.177

interessiert und auch zu einer kooperativen Elternarbeit bereit, auch wenn diese Arbeit sich zunächst nicht direkt an die Eltern, sondern an den Kindergarten richtet. Hier sehen auch die betroffenen Lehrer die Möglichkeit, über den Kindergarten und im Kindergarten den Grundstein für die schulische Elternarbeit zu legen. Entsprechend den Ergebnissen berichtet das WESTFÄLISCHE KOOPERATIONS-MODELL darüber, daß sich Kooperationsbereitschaft aus der Nähe des Kooperationsbereichs zum eigenen Arbeitsbereich entwickelt. Diese Abhängigkeit besitzt auf die Zielstellung der Kooperationsmaßnahmen sinnvolle Auswirkungen. Aus der jeweiligen Nähe der Mitwirkenden kann gewährleistet werden, daß die Kooperation für alle Beteiligten sinnvoll und damit praxisnah verlaufen kann. Eine gegenteilige Entwicklung illustrieren die Beispiele aus den Grundschulen II, IV und V, wo nicht direktbeteiligte Lehrer das Vorhaben durch nichtrelevante Gesprächsinhalte zum Scheitern bringen.

4.2 Kontinuität

Kooperation von Kindergarten und Grundschule, auch in der Elternarbeit, ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für kontinuierliche institutionsübergreifende Elternarbeit. Kooperation und Kontinuität ermöglichen es, den Eltern in jeder Einrichtung eine Elternarbeit anzubieten und mit ihnen durchzuführen, die denselben Rahmenbedingungen gehorcht und damit für die Adressaten eine organische Weiterentwicklung darstellt. Eltern müssen sich bei der Einschulung ihrer Kinder nicht auf neue unbekannte Methoden und Inhalte ein- und umstellen, die Form der Elternarbeit ist aus

dem Kindergarten bekannt und die dort erarbeitete Motivation kann ungeschmälert übernommen werden. Die Elternarbeit erfährt mit dem Institutionswechsel keinen Einbruch, sondern läuft in gleicher Art und Weise weiter.

Zudem berichten alle in der Elternarbeit aktiven Lehrer von einer Leistungsfixierung der Eltern in der schulischen Elternarbeit, die eine emotionsfreie Aktivierung der Eltern größtenteils unmöglich macht. Wenn Eltern im relativ leistungsfreien Raum des Kindergartens keine nicht-Leistungs-bezogene Elternarbeit kennengelernt haben und auch keine Erfahrungen oder ausschließlich negative Erfahrungen im Kommunikationsprozeß mit den professionellen Erziehern gemacht haben, dann ist es für die Schule ein nahezu aussichtsloses Unterfangen, Eltern für die Elternarbeit, die nicht einseitig auf Leistungssteigerung bedacht ist, zu gewinnen.

Die zeitliche Planung der Projektarbeit ist ursprünglich so ausgelegt, daß zumindest drei Einschulungstermine innerhalb der zeitlichen Begrenzung liegen. Dabei soll ausreichendes Erfahrungsmaterial gesammelt werden können, um die Hypothesen auf einer gesicherten Basis überprüfen zu können. Da diese Vorstellung leider nicht realisierbar ist, bleiben lediglich zwei Einschulungstermine.

- Kontinuität in der Person des Gruppenbetreuers stabilisiert die Elternarbeit.
- Kontinuität in den Methoden der Elternarbeit stabilisiert die Elternarbeit.

In keiner bekanntgewordenen Untersuchung zur Elternarbeit, in keinem Erfahrungsbericht, ist auf eine mögliche Auswirkung im Wechsel oder in der Kontinuität der Referenten, Gruppenleiter oder - betreuer oder Mitarbeiter aufmerksam gemacht oder eine

mögliche Abhängigkeit auch nur angedeutet worden. Man kann zwar davon ausgehen, daß in den allermeisten Arbeiten eine gewisse personenspezifische Konstanz gewährleistet war, die Zahl der Mitarbeiter ist nahezu immer begrenzt, nachprüfbare Aussagen sind jedoch nicht vorhanden.

Die traditionelle institutionelle Elternarbeit, wie sie bereits vorgestellt wurde, kennt keine Kontinuität durch eine personengebundene Arbeit mit den Eltern. In der Elternbildung arbeiten Themenspezialisten, die einer Gruppe nur in einem bestimmten Themenbereich Informationen geben können. Begibt sich die Gruppe in ein neues Themengebiet, so erhält damit ein neuer Spezialist, der für eben diese Thematik zuständig ist, den Auftrag des Lehrers und Informanden. In dieser Verfahrensweise der Elternbildung werden die Eltern mit immer neuen, themenzentriert arbeitenden Bildungsspezialisten konfrontiert. Die Elterngruppe muß sich bei der Bearbeitung jedes neuen Fragenkomplexes auf eine neue anregende oder belehrende Persönlichkeit einstellen, die zudem weniger an der Gruppe, als vielmehr an der Bearbeitung einer bestimmten Fragestellung und an einem vorzeigbaren Ergebnis interessiert ist. Selbstbestimmte Elternarbeit kann dadurch nicht gefördert werden. Im Gegenteil, Selbstbestimmung wird durch diesen ständigen Wechsel nachhaltigst unterbunden. Denn die Gruppe leitet sich nicht selbst, Elternvertreter, Erzieher und Lehrer sind im Rahmen der genannten Arbeitsweise der Elternbildung ebenso Adressaten wie die Eltern auch. Die Arbeit kann zwar von einem Teil der Gruppe initiiert und unterstützt werden, aber Träger ist nicht dieser initiierende Teil der Gruppe. Träger der Arbeit sind die stetig wechselnden Informationsgeber. Sie allein besitzen die Informationsautorität und sie allein bestimmen durch ihre Auswahl der Informationsinhalte

den Verlauf der Elternarbeit. Selbst Absprachen mit der Arbeitsgruppe bezüglich der Inhalte, Ziele und Methoden ändern nichts an diesem Tatbestand.
Die Projektarbeit folgt diesen Arbeitsmustern konsequent nicht. Jeder Arbeitsgruppe wird ein Mitarbeiter fest zugeordnet, der zunächst gemeinsam mit der Gruppe Trägerfunktionen übernimmt, um sie allmählich auf die Gruppe zu übertragen.
Durch die Kontinuität in der Person des Mitarbeiters ist gleichzeitig die Voraussetzung für eine Kontinuität der Arbeitsmethoden gegeben.
Es ist nicht geplant, systematisch durch einen Mitarbeiterwechsel während der Arbeit die Kontinuitätshypothesen bzgl. Mitarbeiter und Methoden zu untersuchen. Nicht beeinflußbare Umstände im persönlichen Bereich zweier Mitarbeiter machen jedoch einen Wechsel in der Betreuung dieser beiden Arbeitsgruppen erforderlich. Dadurch liegt Material dazu vor, wie sich der Wechsel in der Betreuungsperson und der Methoden für die Elternarbeit in einer Arbeitsgruppe auswirken kann.

Zitat 14: "Im Kindergarten hat sich nichts geändert."

"So, wie die Elternarbeit im Moment läuft, bin ich enttäuscht. Kaum hat man sich an jemand gewöhnt, da ist er plötzlich nicht mehr da. Wechsel des Mitarbeiters! Das finde ich nicht gut. Wenn man schon sagt, daß immer die gleiche Person da ist, dann muß man das auch einhalten. Mit dem alten Mitarbeiter sind wir jetzt so langsam warm geworden. Der war ja ganz vernünftig, mit dem konnte man reden und den hat man auch verstanden. Aber was jetzt kommt, das weiß man eben nicht. Im Kindergarten hat sich nichts geändert. Immer wieder etwas Neues, da weiß am Schluß niemand mehr was jetzt richtig und was falsch ist. Daran habe ich kein Interesse (Mutter, bei Mitarbeiterwechsel in der Aktivierungsphase)."

Durch einen Wechsel der Person des Mitarbeiters, entstehen in den beiden betroffenen Arbeitsgruppen Unsicherheiten bei den Adressaten. Das gilt nicht nur für die Eltern, sondern das berührt ebenso die professionellen Erzieher. Mißtrauen gegenüber der Betreuung wird artikuliert. In der Folge nimmt das Interesse nicht nur an der Elternarbeit (Eltern und Erzieher), sondern an der gesamten Institution Kindergarten (Eltern) ab.

Es ist vor dem Hintergrund auch dieses begrenzten Erfahrungsmaterials verständlich, daß ein fortlaufender Wechsel von nicht zur Gruppe gehörenden Bezugspersonen, die Arbeit in der Gruppe allmählich lähmt.

Dieses Ergebnis wird durch den Verlauf der Elternarbeit in vielen Kindergärten, Schulen und Weiterbildungseinrichtungen bestätigt. Stellvertretend soll hier über die Elternarbeit eines Kindergartens, ebenfalls im Landkreis Tübingen, aber nicht im Projekt mitarbeitend, während eines Kindergartenjahres berichtet werden. Die Aussage bezieht sich auf das Kindergartenjahr 1976/77 und auf das vom Kindergarten inhaltlich bestätigte Gespräch mit den Elternvertretern.

In diesem Kindergarten wird innerhalb des Kindergartenjahres Elternarbeit von den Erziehern und Elternvertretern gemeinsam geplant. Diese Planung beinhaltet schließlich zehn Elternabende mit unterschiedlichen, sich jedoch ergänzenden Themenbereichen. Zu jedem Themenbereich wird ein Referent eingeladen, der nach Absprache mit dem Kindergartenteam den Abend inhaltlich und methodisch gestaltet. Ziel der Aktivitäten ist: mehr Eltern für den Kindergarten zu interessieren und mit mehr Eltern ins Gespräch zu kommen, dabei den Eltern gleichzeitig die Möglichkeit zu bieten, sich zu Fragen der Kindererziehung im Kindergarten Information holen zu können.

Die Anstrengungen finden bei den Eltern eine gute Resonanz. Bei dem ersten Elternabend sind 8o Prozent der Eltern (N=82) anwesend. Die Diskussion ist angeregt, das Kindergartenteam kann den Abend als Erfolg buchen. Der zweite Abend ist ebenfalls mit ca. 75 Prozent der Eltern sehr gut besucht. Dann sinken die Teilnehmerzahlen allerdings rapide. Beim zehnten Elternabend sind schließlich außer dem Kindergartenteam noch drei Mütter anwesend, das sind 3.65 Prozent der Eltern.

Befragungen der Eltern durch das Kindergartenteam bringen schließlich unter anderem zum Vorschein, daß sich die Eltern durch die vielen Referenten mit ihren teilweise unterschiedlichen Aussagen verunsichert und frustriert fühlen, so daß sie die Elternabende nicht nur für verlorene Zeit halten, sondern die Inhalte selbst als wertlos und als 'dummes Geschwätz' bezeichnen.

Die vom Ansatz her gute Idee des Kindergartenteams, 'Eltern durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Stellungnahmen zu Erziehungsfragen zum Nachdenken anzuregen und für eine Zusammenarbeit mit dem Kindergarten zu gewinnen', erreicht genau das Gegenteil der Absicht. Die Eltern zeigen heute keinerlei Bereitschaft, zu irgendeiner Veranstaltung in den Kindergarten zu kommen, wenn nicht zum Kindergarten gehörende Personen dabei sämtliche Funktionen ausüben. Selbst Bastelnachmittage, Kindergartenfeste und Weihnachtsfeiern bleiben schlecht besucht. Das Überangebot des Kindergartens an Elternreferenten und Erziehungsspezialisten erstickt die Eigenaktivität der Eltern nachhaltigst.

- Erzieher, die im Kindergarten Elternarbeit kennenlernen, tragen diese Elternarbeit in die Schule hinein.

"Ich werde mich auch in der Zukunft, auch in der Schule, zur Wahl

des Elternbeirats stellen (Ausschnitt Zitat 2, "Elternarbeit im Kindergarten ist eine lohnende Aufgabe", S.46)."

Diese Aussage wird von 8o Prozent der Elternbeiräte aus dem Kindergarten bei der Einschulung der Kinder verwirklicht, indem sie sich in der Grundschule zur Wahl des Elternvertreters aufstellen und in diese Aufgabe wählen lassen.

Neben diesen Erfahrungen stehen die Daten des Elternfragebogens der Grundschule I. Wie berichtet, erarbeitet in dieser Schule der Elternbeirat einen Elternfragebogen[1]. In dem Konstruktionsausschuß arbeitet als Berater ein Mitarbeiter des Tübinger ElternArbeits-Modells mit. Die Verantwortung liegt jedoch ausschließlich bei den Elternvertretern. Dieser Fragebogen ist nur zu einem Teil für die Fragestellung der Kontinuität relevant, diese Ausschnittdaten sollen hier wiedergegeben werden.

Die Daten beziehen sich auf folgende Stichproben: die Klasse I1 und die Klasse I2 erhalten den Fragebogen unmittelbar nach der Einschulung in der Obertragungsphase (die Eltern verfügen zu diesem Zeitpunkt über eine nahezu einjährige Erfahrung mit der Elternarbeit im Kindergarten); die Klasse I6 erhält zum gleichen Zeitpunkt den Fragebogen (die Elternarbeitserfahrung bezieht sich jedoch ausschließlich auf die Schule); die Kontrollgruppe wird durch die übrigen Klassen der Grundschule I gebildet (ohne Elternarbeitserfahrungen im Rahmen des Tübinger ElternArbeitsModells), der Zeitpunkt der Bearbeitung des Fragebogens deckt sich mit dem der beiden oben genannten Klassen I1 und I2; die Gruppe 1 setzt sich aus einer Zufallsstichprobe aus sämtlichen neu eingeschulten Klassen in der Auswertungsphase, ein Jahr später, zusammen.

---

1 vgl. Anhang: Elternfragebogen

Der Fragebogen wird bis auf die Gruppe 1 (sie erhält ihn mit der Post, Absender: Tübinger ElternArbeitsModell) über die Schule ausgeteilt, die Eltern bearbeiten ihn zuhause. Die Auswertung liegt beim Elternbeirat unter Mithilfe des Tübinger ElternArbeitsModells. Die Rücklaufquote beträgt in der Schule 84,19 Prozent, in der Gruppe 1 liegt sie bei 62 Prozent.

	I1 N= 25		I2 N=3o		I6 N=28		1 N=62		Kontroll-gruppe N=151	
	ja %	nein %	ja %	nein %	ja %	nein %	ja %	nein %	ja %	nein %
Sollten Lehrer und Eltern häufiger miteinander reden?	7o	29[3]	8o	15[1]	89	11[1]	94	5[1]	51	38
Sollen die Elternabende vom Lehrer allein gehalten werden?	17	78[3]	3o	7o[2]	21	79[1]	8	9o[1]	53	47
Ich interessiere mich dafür, wie Eltern mit der Schule zusammenarbeiten können.	76	19	9o	1o[2]	93	7[1]	92	7[1]	7o	18
In der Schule möchte ich mich auch über Erziehungsfragen informieren.	76	19[2]	75	2o[1]	63	34[1]	81	15[1]	37	44
Durch Elternarbeit erwarte ich mir auch Hilfe in persönlichen Fragen.	8o	16[1]	81	18[1]	6o	32[1]	94	4[1]	23	74
Sollen Veranstaltungen mit einem Erziehungsberater angeboten werden?	78	18[3]	8o	2o[1]	47	53	87	1o[1]	46	54
Ich würde gerne einmal in den Unterricht meines Kindes kommen.	76	19[3]	8o	15[1]	7o	25[2]	93	5[1]	5o	44

[1] = $X^2 \geq 6.64$ $p \leq .01$; [2] = $X^2 \geq 3.84$ $p \leq .05$; [3] = $X^2 \geq 2.71$ $p \leq .1$

Tab.3: Elternfragebogen - Teilhereich Kontinuität

Die Analyse der Daten zeigt signifikante Unterschiede bei nahezu allen Antworten, in nahezu allen befragten Elterngruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Die Eltern aus den Klassen, die im Kindergarten Elternarbeit kennengelernt haben (I1,I2 und 1), unterscheiden sich in ihrer Forderung nach mehr Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern signifikant ($p < .1$) von der Kontrollgruppe. Ein ebenfalls signifikanter Unterschied ($p < .2$) besteht zwischen der Elterngruppe, die nur in der Schule selbstbestimmte Elternarbeit kennengelernt hat (I6) und der Elterngruppe, die diese Elternarbeit zwei Jahre im Kindergarten praktizierte (1).

Allerdings ist es auch in schulischen Elterngruppen möglich, selbstbestimmte Elternarbeit zu etablieren. Das zeigen zum einen die signifikanten Unterschiede ($p < .05$) zwischen der Gruppe I6 und der Kontrollgruppe, zum anderen das Auftreten derselben Aussagen wie in den Kindergartengruppen I1, I2 und 1.

Unterschiede zwischen Schul- und Kindergartengruppen sind vorhanden in der Ausprägung des Arbeits- und Interessenschwerpunktes. Während die Schuleltern verstärktes Interesse an einer Zusammenarbeit mit der Schule zeigen, ist das Interesse der Kindergarteneltern sowohl schul- als auch auf eigene persönlichkeitsspezifische Probleme und Fragen bezogen.

Die Arbeitshypothese, daß Eltern, die im Kindergarten Elternarbeit kennenlernen, diese auch in die Schule hineintragen und sich dort für eine Zusammenarbeit interessieren, ist zwar bestätigt, aber nicht in der in der Hypothese implizit enthaltenen Ausschließlichkeit. Nicht nur diejenigen Eltern sind gegenüber selbstbestimmter Elternarbeit aufgeschlossen, die diese Form bereits im Kindergarten kennenlernen können. Auch wenn erst in der Grundschule Elternarbeit

in kooperativer und selbstbestimmter Form angeboten wird, engagieren sich die Eltern.

Die Aussagen der Gruppe 1 zeigen jedoch die Auswirkungen einer längerfristigen Elternarbeit im Kindergarten. Hier finden sich in der einzigen Untersuchungsgruppe, in allen Fragebereichen signifikante Unterschiede ($p < .01$) gegenüber der Kontrollgruppe, die ihrerseits auch Elternarbeit angeboten bekam, jedoch in der traditionellen Form der schulischen Elterninformation.

Dieses Ergebnis wird u.a. auch in den Erfahrungsberichten des westfälischen Kooperationsmodells dargestellt.

"Aktivierte, geschulte Eltern, die im Kindergarten in der Mitwirkung positive Erfahrungen gemacht haben, treten, wie Einzelbeispiele zeigen, auch in der Grundschule in der Klassenpflegschaft für Elternbildung und für Zusammenarbeit mit den Lehrern ein.
Ebenso bemerken wir, daß Eltern, die an den verschiedenen Veranstaltungen zur Schulung von Pflegschaftsvorsitzenden der Grundschule und an der Multiplikatorenausbildung teilgenommen haben, sich in den weiterführenden Schulen zur Übernahme von Ämtern bereit finden und dort Elternbildungsarbeit und eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern initiieren."[2]

Es ist von sekundärer Bedeutung, wo die Eltern ihre positive Primärerfahrung machen können. Das kann sowohl der Kindergarten als auch die Schule sein. Wichtig erscheint lediglich, daß Eltern und professionelle Erzieher die Möglichkeit angeboten bekommen, diese positiven Erfahrungen sammeln zu können.

Je früher dieses Angebot gemacht wird, umso höher ist die Chance,

---

2 SCHULTZE, A.: Das westfälische Kooperationsmodell, in: Stätte der Begegnung: Jahresbericht '74 S.27

nicht auf negative Erfahrungen zustoßen, die eine Barriere gegenüber diesen neuen und positiven Erfahrungen darstellen.
Wir befinden uns mit der Forderung, Elternarbeit im Kindergarten anzubieten und kontinuierlich in die Grundschulen und weiterführenden Schulen hinein- und weiterzuführen, in Übereinstimmung mit dem Gros der Forderungen in der momentanen Elternarbeitsforschung.
Der Kindergarten ist der günstigste Ort um den Grundstein für selbstbestimmte Elternarbeit zu legen.

4.3 Institutionalisierung

Die Institutionalisierung selbstbestimmter Elternarbeit ist nach der Definition der Aufgabenstellung der Projektarbeit nur auf den Grundlagen der Kooperation und der Kontinuität realisierbar.
Eine Elternarbeit, die isoliert in einer Arbeitsgruppe durchgeführt wird, ist durch ihre starke Personengebundenheit stets mit Risikofaktoren belastet. Scheidet die aktive und initiative Persönlichkeit aus der Arbeitsgruppe aus, so wird die Elternarbeit in den seltensten Fällen weitergeführt.
Diese Abhängigkeit von Personen soll durch die Institutionalisierung der Elternarbeit nicht durch eine neue Abhängigkeit ersetzt werden. Vielmehr wird durch die Institutionalisierung eine Einrichtung geschaffen, die in Risikosituationen interveniert, die Elternarbeit in unterschiedlichen Einrichtungen und Arbeitsgruppen koordiniert, die Hilfen für die Elternarbeit anbietet und die schließlich dazu beitragen will, daß Elternarbeit als ständiges Angebot in den Bildungsinstitutionen etabliert wird. Nicht die Professionalisierung

der Erziehung wird institutionalisiert, sondern selbstbestimmte Elternarbeit, die diesen Tendenzen entschieden entgegenwirken kann.

- Elternarbeit läßt sich durch Institutionalisierung in Bildungsinstitutionen etablieren.

Zitat 15: "Wir möchten auf Elternarbeit nicht mehr verzichten."

Ich spreche hier nicht nur für mich, sondern ebenso für alle Eltern in der Klasse. Wir möchten auf Elternarbeit nicht mehr verzichten. Wir haben durch das Tübinger ElternArbeitsModell eine Unterstützung in unserer Elternarbeit erhalten, die es früher nie gegeben hat und die wir nicht für erfolgversprechend oder gar realisierbar hielten. Durch die angebotenen Möglichkeiten des Gedankenaustauschs mit den anderen Arbeitsgruppen hat sich unser Horizont gewaltig erweitert. Wir konnten Varianten der Elternarbeit kennenlernen, hörten gleichzeitig auch von den Ergebnissen, was uns sehr viel Anregungen gegeben und unserer Elternarbeit entschieden weitergeholfen hat. Die Koordination der unterschiedlichen Elternarbeit durch eine Einrichtung wie das Tübinger ElternArbeitsModell halte ich für sehr nützlich und erfolgversprechend. Elternarbeit ist in unserer Klasse eine ständige Einrichtung und wir alle möchten sie nicht mehr missen (Lehrerin)."

Koordination von Elternarbeits-Aktivitäten, Förderung und Aufrechterhaltung eines Informationsflusses zwischen Arbeitsgruppen, das Angebot neuer sozialer Interaktionen und die Unterstützung der Elternarbeit durch ein Institut für Elternarbeit, gewährleisten eine Anerkennung und Etablierung der Elternarbeit in den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule. Die Aussage der Lehrerin, die hier stellvertretend für die Meinungsbildung in allen Arbeitsgruppen zitiert wird, bestätigt die Arbeitshypothese.

Wenn eine Arbeitsgruppe aufgebaut werden kann, ist auch bei einer kontinuierlichen Unterstützung eine Etablierung der Elternarbeit möglich.

- Institutionalisierte Elternarbeit initiiert einen Bewußtseinswandel in der Öffentlichkeit.

Zitat 16: "Durch die Elternarbeit ist mein Interesse am Kindergarten geweckt worden."

"Durch ein Gespräch mit meiner Freundin, die ein Kind im Kindergarten hat, habe ich von der Elternarbeit des Kindergartens erfahren. Ich halte das für eine sehr gute Einrichtung. Als meine jüngeren Geschwister noch in den Kindergarten gingen, ich kann mich noch gut daran erinnern, hatte die Familie mit dem Kindergarten damals überhaupt keine Verbindung. Das halte ich heute für eine ungute Voraussetzung für das gemeinsame Erziehen der Kinder. Man weiß ja gar nicht, was die im Kindergarten alles mit den Kindern machen. Ich bin nun hier, um mich davon zu überzeugen, daß meine Freundin mit ihrer Schilderung recht hat und sich einiges geändert hat. Durch die Elternarbeit ist mein Interesse am Kindergarten geweckt worden. Es ist ja nicht nur der Kindergarten, der diese Arbeit macht. Die Eltern sind mitbeteiligt und außerdem kommen ja immer von unabhängigen Außenstehenden Anregungen, so daß die Arbeit nach meinen Vorstellungen nie einseitig werden kann. Ich war mir immer nicht sicher, ob wir unser Kind überhaupt in den Kindergarten schicken sollen oder nicht. Durch die Möglichkeiten, die sich mir anbieten, im Kindergarten mitzuarbeiten und selbst neue Erfahrungen sammeln zu können, steht mein Entschluß für den Kindergarten fest (Mutter, dreijähriges Kind)."

Elternarbeit, die nicht nur durch informelle Werbung in der Öffentlichkeit bekannt wird, sondern für die eine selbständige Einrichtung wirbt, initiiert Überlegungen in der Öffentlichkeit. Das führt zu Veränderungen in den Einstellungen betroffener Adressaten. Allerdings ist diese Arbeit nicht durch kurzfristige sporadische Einzelerfolge abzuschließen. Dieser Prozeß bedarf einer langfristigen Planung und einer kontinuierlichen Anstrengung.

- Institutionalisierte Elternarbeit schafft zusätzliche Aktivitäten.

Zitat 17: "Eltern können nur als Gruppe Aufmerksamkeit erregen."

"Durch das Kennenlernen anderer Arbeitsgruppen und deren Erfahrungen wird einem erst deutlich, daß man mit den Problemen in seiner eigenen Elternarbeit nicht allein ist. Diese Möglichkeiten des Gedankenaustauschs sollten noch viel öfters angeboten werden. Bei der vorgeschlagenen Arbeitsgruppe 'Planung eines Familienzentrums', wo diese Möglichkeiten verwirklicht werden sollen und wo auch die Kinder mitmachen können, möchte ich sehr gerne mitarbeiten. Eltern können nur als Gruppe Aufmerksamkeit erregen. Wenn das Zentrum durch die Eltern mit aufgebaut wird, dann ist das ein Zeichen, das nicht zu übersehen ist (Vater, Elternvertreter in der Schule)."

Koordination und die Möglichkeit soziale Beziehungen aufbauen zu können, sind für diesen Vater ein Anlaß für einen weiteren Arbeitseinsatz in der Elternarbeit. Diese Motivation, die den Zugang zu neuen Betätigungsfeldern in der Elternarbeit öffnet, ist in allen Arbeitsgruppen (zwar mit unterschiedlicher Akzentuierung) vorhanden. Sie bedarf einer zentralen Unterstützung und Lenkung. So können Einzelaktivitäten aufgefangen, weitere Interessenten gesucht und zur Mitarbeit motiviert werden. Ein Vorhaben ist damit nicht an die Initiative einiger weniger Einzelpersonen gebunden, sondern es wird von einer Gruppe getragen und hat damit wesentlich bessere Aussichten auf eine Realisierung.

- Institutionalisierte Elternarbeit gewährleistet Kontinuität und Kooperation.

Zitat 18: "Was wird jetzt aus unserer Elternarbeit?"

"Durch das Tübinger ElternArbeitsModell hat unsere Elternarbeit einen Inhalt und ein Interesse bei den Eltern gewonnen, über die wir uns freuen. Wir haben mit der Grundschule gesprochen, wir haben so viel Neues ausprobiert und Erfolg gehabt. Wenn nun die Unterstützung aufhört, müssen wir uns fragen: was wird jetzt aus unserer

Elternarbeit? Das ist für uns ein großes Problem. Wir haben uns so an den Mitarbeiter gewöhnt, das wird für uns jetzt sicher nicht leicht, obwohl wir eigene Erfahrungen und Erfolge sammeln konnten (Erzieherin)."

Das Gefühl der Sicherheit in der Elternarbeit durch die institutionalisierte Form der Unterstützung ist ein deutliches Votum für die Aufgabenstellung Kooperation und Kontinuität. Mit dem Ausbleiben der zentralen Hilfe scheinen diese beiden stabilisierenden Faktoren gefährdet und damit die gesamte Elternarbeit.

Inwieweit eine Kontinuität der Elternarbeit nach dem Ende der Unterstützung gewährleistet ist, zeigt eine Befragung der Mitglieder der Gruppenteams, die in der Auswertungsphase durchgeführt wird. Dabei werden 136 Kurzfragebogen an Mitglieder der Gruppenteams verschickt.

Die Rücklaufquote liegt bei 82.35 Prozent (N= 112).

	ja		nein	
	N	%	N	%
Elternarbeit in der durchgeführten Form ist sinnvoll.	1o4	92.85	8	7.15
Wir arbeiten weiter eng zusammen.	98	87.5o	14	12.5o
Wir planen unsere Elternarbeit gemeinsam.	98	87.5o	14	12.5o
Wir führen die Elternarbeit gemeinsam durch.	92	82.14	2o	17.86
Wir werten unsere Elternarbeit gemeinsam und regelmäßig aus.	84	75.oo	28	25.oo
Die Eltern haben mehr Interesse an der Elternarbeit.	69	61.6o	43	38.4o
Der Kontakt zu den Eltern ist besser geworden.	76	67.85	36	32.15
Der Kontakt der Eltern untereinander ist besser geworden.	72	64.28	4o	35.72
Die TEAM-Mitarbeiter sollten uns auch heute noch zur Verfügung stehen.	1o1	9o.17	11	9.83
Wir würden in einem Elternarbeitsprojekt wie dem TEAM wieder mitarbeiten.	1o7	95.53	5	4.47

Tab. 4: Gruppenteam-Befragung

Dieser Zahlenspiegel ist ein relativ eindeutiges Votum für die geleistete Arbeit. Gleichzeitig zeigen die Aussagen der Eltern und der professionellen Erzieher, daß die Elternarbeit von der Gruppe weitergetragen und weitergeführt wird.
87.5 Prozent arbeiten weiter kooperativ in der Elternarbeit, 95.5 Prozent der Befragten würden wieder an einem Elternarbeits-Projekt mitarbeiten.
Das zeigt einerseits, daß Grundgedanken der selbstbestimmten Elternarbeit weiterverfolgt werden, daß andererseits aber ein starkes Interesse an zentraler Unterstützung und Hilfe vorhanden ist.
Da diese Daten jedoch relativ kurz nach dem offiziellen Ende des Tübinger ElternArbeitsModells ermittelt werden, lassen sich nur schwer generalisierte Aussagen zur Weiterführung der Elternarbeit machen.
Insgesamt gelingt der Nachweis, daß eine institutionalisierte Form der Elternarbeit eine günstige Grundlage für selbstbestimmte Elternarbeit darstellt.
Vergleiche mit Literaturberichten können in diesem Bereich nicht gezogen werden, da bisher dieser Schwerpunkt nicht berücksichtigt wurde.

4.4 Mitarbeiter

Die Zusammenarbeit der Mitarbeiter aus den verschiedenen Berufsrichtungen erhält für den Verlauf und das Ergebnis der projektbezogenen Elternarbeit ein großes Gewicht.
Wie bereits berichtet wurde, sind die Mitarbeiterkonferenzen mit

der wesentlichste Bestandteil der Arbeit. Die Auseinandersetzungen zu verschiedenen Aspekten der Elternarbeit kommen in der vorhandenen Intensität und thematischen Breite nur deshalb zustande, weil jeder der Mitarbeiter, ausgehend von seinen spezifischen Arbeits- und Berufserfahrungen eine jeweils andersartige Perspektive in die Diskussion einbringen kann. Auf diese Weise wird es möglich, spezifische berufsgebundene Standpunkte und bei gegensätzlichen Positionen einen Kompromiß, der allen gerecht werden kann, zu erarbeiten.

Es wird somit ausgeschlossen, daß die Elternarbeit einseitig an Bildungs- oder Verhaltens-Trainingsinhalten gebunden ist; daß Elternarbeit nur an den Interessen der Bildungsinstitutionen gemessen wird; daß Elternarbeit auf einem relativ hohen kognitiven Level, rein psychologisch orientiert angeboten und durchgeführt wird, in einer Terminologie, die nur Mittelschichtsangehörigen geläufig ist und Arbeitereltern den Zugang zur Elternarbeit erschwert oder sogar unmöglich werden läßt.

- Ein interdisziplinäres Mitarbeiterteam stellt Elternarbeit auf eine gesicherte Arbeitsgrundlage.

Zitat 19: "Elternarbeit sehe ich in einem ganz anderen Licht."

"Ich hatte in meiner Arbeitsgruppe zunächst nur helfen wollen, die Elternwünsche und Fragen, die ausgesprochen wurden, in einen Zusammenhang zu stellen und entsprechende Vorgehensweisen für den Elternabend vorzuschlagen. Die Eltern sind aber im Verlauf des Gesprächs zu wenig zu Wort gekommen. Nachdem sich nun gleich am ersten Abend gezeigt hat, wie meine Rolle bei der Elternarbeit keinesfalls aussehen darf, werden in der Zukunft solche Fehler sicher eher vermeidbar sein. Elternarbeit sehe ich in einem ganz anderen Licht. Nicht das Dozieren, das man fast als Berufskrankheit der Lehrer bezeichnen kann, darf in den Vordergrund treten, sondern vielmehr die verdeckte Anleitung, so wie ihr Psychologen

uns das immer auch in den Mitarbeiterkonferenzen vorexerziert. Ich bin froh, daß wir diese Obungsmöglichkeit haben, sonst wäre ich bei den Elterntreffen ganz schön aufgeschmissen (Mitarbeiterin, Lehrerin)."

Durch die Vertretung unterschiedlicher Berufsrichtungen in der Zusammensetzung der Mitarbeiter werden die entsprechenden Erwartungen in die Arbeit hineingetragen und die Eltern und Erzieher erleben eine Elternarbeit, die sehr stark schon von der Anlage her kooperative Elemente enthält. Die Forderung nach Kooperation aller an der Erziehung Beteiligter erfährt in der Mitarbeiterkonferenz eine erste Realisation.

Im ganzen Verlauf der Projektarbeit kann nicht einmal eine Aussage verzeichnet werden, die die Elternarbeit an eine Institution oder an eine spezifische Arbeitsweise gebunden definiert. Zu jedem beliebigen Zeitpunkt ist die Öffnung der Mitarbeiter für gegensätzliche Stellungnahmen und Gesichtspunkte vorhanden. Diese Offenheit führt in den Arbeitsgruppen nicht zur Verunsicherung, vielmehr wird sie als Modell zunächst von den Gruppenteams, in der Folge auch von den Gesamt-Arbeitsgruppen akzeptiert und nach Möglichkeit übernommen. Jeder der Mitarbeiter trägt seine Erfahrungen aus den Mitarbeiterkonferenzen in seine Arbeitsgruppe vor Ort hinein und praktiziert dort dieselbe Arbeit, wie sie auch in den Mitarbeiterkonferenzen praktiziert wird.

Das führt dazu, daß in keiner der Arbeitsgruppen eventuelle Spannungen zwischen Elterngruppen innerhalb der Arbeitsgruppen, eine weitere Zusammenarbeit verhindern würden. Es gibt keine gruppenspezifischen Verweigerungs- und Abbruchstendenzen bei den Eltern, wie sie aus der traditionellen Elternbildung bekannt sind. Dafür sind nach unseren Erfahrungen primär die Arbeitssitzungen der Mitarbeiter verantwortlich zu machen, da sie für den einzelnen

Mitarbeiter und Betreuer der Elterngruppen einen optimalen Trainingsraum anbieten und die notwendige Sicherheit im Umgang mit unterschiedlichen Elterngruppierungen übermitteln.
Es hat sich schließlich gezeigt, daß die Anerkennung eines Mitarbeiters durch eine Arbeitsgruppe nicht von der Ausbildung oder von dem Beruf, in dem dieser Mitarbeiter steht, abhängig ist. Dafür sind andere Faktoren zu nennen. Zum einen die Bereitschaft des Mitarbeiters, auf Gruppenprobleme einzugehen, zum anderen die Offenheit gegenüber unterschiedlichen Positionen in der Gruppe und nach unseren Erfahrungen als dem wichtigsten Aspekt, die kontinuierliche Mitarbeit und Anwesenheit in der Gruppe.
Ein Votum für den beschriebenen Aufbau von Elternarbeit und ihre Durchführung und Unterstützung mit Hilfe eines interdisziplinären Mitarbeiterteams findet sich in dem Arbeitsbericht des westfälischen Kooperationsmodells. Dort heißt es u.a.: "Deshalb ist es bei einer Modellkonstellation wie dem WKM unerläßlich, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten, und deshalb folgt auch aus unseren Arbeitserfahrungen und Überlegungen, daß ein Beraterteam, in dem sich Kenner von Gruppenprozessen aus unterschiedlichen humanwissenschaftlich fundierten Berufen zusammenfinden, dem die Möglichkeit eines Miteinanderlernens in einem Gruppenprozeß gegeben ist, eine optimale Ausgangslage für solche Beratung bietet."[1]
Allerdings kann die im westfälischen Kooperationsmodell erarbeitete Aussage nicht bestätigt werden, wonach eine Tätigkeit in zwei unterschiedlichen Arbeitsgremien, z.B. Schulkollegium und Mitarbeiterteam, zur "Isolation und Entfremdung im Kollegium und zur emotionalen Zerrissenheit durch Engagement"[2] führen soll.

---

1 WESTFÄLISCHES KOOPERATIONSMODELL (Hrsg.): Westfälisches Kooperationsmodell, Berlin '77 S.5o

2 ebenda S.51

Nahezu alle Mitarbeiter sind neben ihrer Tätigkeit im Tübinger ElternArbeitsModell in anderen Einrichtungen hauptberuflich tätig. Das führt in keinem Fall zu Komplikationen. Eher das Gegenteil ist der Fall. Alle Mitarbeiter tragen die neugewonnenen Erfahrungen aus der Elternarbeit in ihre Arbeitsumwelt hinein und bringen im Anschluß von dort neue Eindrücke und produktive Anregungen für die Gruppenarbeit mit.

Es zeigt sich, daß der Zusammenarbeit durch die unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen keine Grenzen gesetzt sind. Ein Ergebnis, das durch das westfälische Kooperationsmodell ebenfalls bestätigt wird.

Die Vertretung der Berufsgruppen unter den Mitarbeitern entspricht der allgemein üblichen Zusammensetzung der Mitarbeiter in der Elternarbeit[3]. Allerdings ist das Verhältnis der Geschlechter entsprechend dem Teilnehmerkreis ausgewogen. Sechs Mitarbeiter sind Frauen, drei Mitarbeiter sind Männer[4]. Sieben Mitarbeiter haben eigene Kinder.

4.5 Multiplikatoren

Der Schlüssel zur kooperativen Elternarbeit liegt in der Gesprächsintensität zwischen Eltern und professionellen Erziehern. Will man diese Gespräche für die Elternarbeit mobilisieren, muß man

---

1 vgl. BEHPEN, H.: Aspekte zur Elternbildung, in: PÖGGELER, F.: Wirklichkeit und Wirksamkeit von Elternbildung, München '76 S.187 ff.

2 ebenda S.193

jedoch leider viel zu häufig feststellen, daß es sie gar nicht gibt.

Kommen sie einmal doch zustande, haben sie ihre Ursache in der Regel in einer Verhaltens- oder Leistungsauffälligkeit des Kindes. Dadurch fühlen sich die professionellen Erzieher genötigt, wenn diese Auffälligkeit in ihren Arbeitsbereich fällt, die Eltern durch einen 'blauen Brief' zu einem Gespräch zu sich zu bitten. Die Eltern kommen mit einem schlechten Gewissen oder voll Ärger auf den scheinbar ungerechten Erzieher, zu dieser Aussprache und besitzen damit die denkbar schlechteste Ausgangsposition für ein neutrales Gespräch, das beiden Gesprächspartnern neue Einsichten und vor allem Lösungsmöglichkeiten vermitteln sollte. Professionelle Erzieher wissen in der Regel nicht, wie die Eltern ihre Erziehungsanstrengungen einschätzen und erfahren positive Resonanz auf ihre Arbeit natürlich nicht in den skizzierten Aussprachen. Daneben hört man immer wieder, daß sich Eltern da und dort, z.B. Mütter beim Einkaufen etc., über die Erziehungsstile der professionellen Erzieher, über die Insitution, über ihre persönliche Erziehungs- und Familiensituation austauschen.

Angeregt u.a. durch WAHL, versucht das Tübinger ElternArbeitsModell, dieses vorhandene Gesprächspotential Eltern - Eltern aufzugreifen und für die Elternarbeit einzusetzen.

Adressaten der Projektarbeit sind nicht offene Elterngruppen, die sich durch ein institutionelles Bildungsangebot etablieren, auch nicht wohnviertel-bezogene Elterngruppen. Alle Arbeitsgruppen sind durch die Beziehungen über die Kinder zu den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschulen bedingt. Die Elternarbeit wendet sich somit an Adressatengruppen, die auslesefrei zustandekommen

und deren Mitglieder individuell aktiv nichts zum Zustandekommen der Mitgliedschaft beigetragen haben.
In diesen Gruppierungen werden einzelnen Mitgliedern eine Reihe von Aufgaben übertragen. Ein Großteil der Eltern delegiert per Wahl Vertrauen und beauftragt die gewählten Vertreter mit der Wahrnehmung der elterlichen Rechte.
Diese Elternvertreter werden heute in allen Kindergartengruppen und in allen Schulklassen gewählt, sie erfahren alle in jeder Institution die Anerkennung als Elternsprecher. Es existiert jedoch nirgendwo eine Information darüber, bis zu welchem Grad diese Elternvertreter von den Eltern akzeptiert werden. Vor allem von jenen Eltern, die an der Wahl nicht teilgenommen haben, zu denen von der Schule oder vom Kindergarten aus keinerlei Verbindung besteht.
Elternvertreter als Anlauf- und Kontaktstelle für alle Eltern der Elterngruppe können nun allerdings erst dann effektiv als Gesprächspartner der Eltern in Erscheinung treten, wenn sie von allen Eltern gleichermaßen akzeptiert und anerkannt werden.
Fehlende Informationen über den Grad der Anerkennung der Elternvertreter durch die Eltern soll nun jedoch nicht der Grund dafür sein, diesen Gedanken in der Elternarbeit nicht weiterzuverfolgen. Die Problematik wird mit allen möglichen Auswirkungen in Kauf genommen, da die Elternvertreter durch die Institutionen als Vertreter der Eltern in nahezu allen Fällen akzeptiert werden, sie ebenfalls von einem mehr oder weniger großen Teil der Eltern Vertrauen erfahren haben und es zudem nicht im Interesse einer Elternarbeit, die Kooperation und Selbstbestimmung (u.a.) initiieren will, liegen kann, einen 'Gegenelternrat' aufzustellen und zu unterstützen, indem das vorhandene Vertrauensgremium übergangen

wird. Mit dem bereits vorhandenen Elternpotential wird gearbeitet werden. Modifikationen in der Zusammensetzung des Elternbeirats ergeben sich nahezu automatisch im Verlauf der Kindergarten- bzw. Schuljahre der Kinder. Eltern haben immer die Möglichkeit, gegebenes Vertrauen auch während eines laufenden Jahres einem Elternvertreter zu entziehen, wenn dieser den Erwartungen nicht entspricht, indem er z.B. nur eigene Interessen verfolgt, Elternanliegen nicht unterstützt etc..

Die Grundkonzeption der Projektarbeit weist den Elternvertretern innerhalb der Elternarbeit eine Schlüsselposition zu. Über sie sollen die Eltern angesprochen und zur Teilnahme an der Elternarbeit eingeladen und motiviert werden. Der Elternbeirat soll durch die Gespräche mit den Eltern zur Planung, Durchführung und zur Modifikation der Elternarbeits-Beiträgen, Kritik und Anregungen der Eltern verstärkt in die Diskussion der Elternarbeit einbringen und somit im Teilbereich seiner Aufgaben und Einflußmöglichkeiten der Elternarbeit, die Eltern effektiv vertreten. Das bedeutet jedoch nicht, daß sich die Projektarbeit nur mit einer Elternelite auseinandersetzen und diese Elite besonders fördern möchte. Elitäre Bestrebungen liegen vollständig außerhalb der Zielvorstellungen. Elternvertreter sollen lediglich zur Übernahme ihrer gesetzlich verankerten Rechte und Plichten befähigt und in der Wahrnehmung derselben unterstützt werden. Sie sind nach unserer Meinung und unseren Arbeitserfahrungen neben den Kindern das wichtigste Bindeglied zwischen Institution und Eltern, als daß sie nicht besondere Aufmerksamkeit benötigten.

- Eltern ist es eher möglich, bei Elternvertretern als bei Fachpersonal Kritik und Wünsche anzumelden.

Zitat 2o: "Ich werde verstärkt von Eltern angerufen."

"Ich werde verstärkt von Eltern angerufen. Früher hatte ich immer nur über den jeweiligen Elternvertreter einen sehr lockeren Kontakt zu den Eltern. Seit wir uns mit der Elternarbeit beschäftigen, hat sich diese Situation grundlegend geändert. Die Elternvertreter haben für die Beziehung zu den Eltern nicht mehr dieselbe Schlüsselposition inne. Das begrüße ich sehr, denn durch die Zwischenschaltung eines Informationsträgers können sehr oft Aussagen verfälscht weitergegeben werden. Allerdings braucht die Elternarbeit die Elternvertreter. Denn sie sind für die Eltern Modell. Wenn die Elternvertreter nicht vorausgehen, könnte ich mir denken, daß nur wenige Eltern zur Zusammenarbeit mit der Schule bereit sein werden (Lehrer)."

Eltern benötigen nicht unbedingt den Elternvertreter als Obermittler von Gesprächsinhalten an die professionellen Erzieher. Eltern sind durchaus in der Lage, direkt Kritik und Wünsche anzumelden. Offensichtlich sind die Elternvertreter für die Eltern jedoch ein beachtetes Verhaltensmodell in Bezug auf die Elternarbeit.

Die Bedeutung der Anerkennung, die der Elternbeirat von den Eltern erhalten kann, wird im Vergleich zweier Arbeitsgruppen skizziert. Dabei sind in den vergleichbaren Kindergartengruppen D und F unterschiedliche Elternbeiräte durch die Eltern gewählt worden.

Während in der Gruppe F, der Elternbeirat dieselbe soziale Struktur aufweist, wie die gesamte Elterngruppe, weicht der Elternbeirat in der Gruppe D sehr stark von der Gruppe ab. Dieser Elternbeirat in D setzt sich zusammen aus Müttern, die alle zugezogen sind. Sie haben durchwegs keinen Kontakt zu den Eltern in den Kindergruppen und gehören ohne Ausnahme der gehobenen Mittelschicht an. Elternarbeit ist für sie nahezu ausschließlich mittelschichtsorientiert, orientiert an Zuwachs der Bildung und der Verhaltenssicherheit,

wobei dieser Zuwachs vorwiegend auf der kognitiven Ebene erarbeitet werden soll.

Bei der Planung der Elternarbeit schließen sich die Erzieherinnen den Wünschen der Elternvertreter an, so daß gegensätzliche Vorstellungen durch das Tübinger ElternArbeitsModell nur unter großen Behinderungen zu verwirklichen sind.

Die Auswirkungen dieser Situation sind daran abzulesen, daß die Eltern auf die Angebote des Kindergartens sehr zurückhaltend reagieren und daß Gespräche zwischen den Eltern und den Elternvertretern auch außerhalb des Kindergartens, außerhalb der Kindergartenveranstaltungen nicht zustande kommen. Die Elternvertreter sind mit der Arbeit des Tübinger ElternArbeitsModells nicht einverstanden und fühlen sich von den Eltern mißverstanden. Die Durchführung der Ideen des Elternbeirats ohne Einschaltung von außen führt ebenfalls zu keinem befriedigenden Ergebnis für die Elternvertreter, so daß wieder auf die Anregungen aus der Projektarbeit eingegangen wird und auch eine Bereitschaft zur Änderung der offensichtlich falschen Strategie in der Elternarbeit gezeigt wird.

Das neue Kindergartenjahr führt mit einer Neuwahl des Elternbeirats zu einem vollständigen Wechsel in den Personen der Elternvertreter. Dieser neue Elternbeirat entspricht eher den Erwartungen der Elterngruppe und findet auch die erhoffte Resonanz und Ansprache bei den Eltern.

In der Gruppe F bahnt sich eine ähnliche Entwicklung an. Das zeigt sich in einer scheinbaren Stagnation der Elternarbeits-Aktivitäten in den ersten beiden Arbeitsphasen.

In diesem Elternbeirat weicht nur eine einzige Elternvertreterin

in der oben gezeigten Weise von der Elterngruppe ab (zugezogen, gehobene Mittelschicht). Zudem bringt diese Mutter noch eine sehr starke parteipolitische Motivation in die Elternarbeit mit. Gegenüber den anderen Mitgliedern hat sie eine große Erfahrung in Gruppendiskussionen und kann dadurch ihre Konzeption der Elternarbeit wesentlich besser als die restliche Gruppe darstellen.
Diese Situation führt zu einer erheblichen Belastung des Gremiums, da die Gruppe mit den geäußerten Vorstellungen nicht konform gehen will. In der Gruppensituation kann sich diese Elternvertreterin zwar durchsetzen, aber die gemeinsamen Beschlüsse werden von den übrigen Mitgliedern des Gruppenteams in der alltäglichen Arbeit torpediert. Glücklicherweise kann diese für alle Beteiligten frustrierende Situation in der Gruppe geklärt werden. Der Elternbeirat schließt diese Mutter von der Elternarbeit nicht aus, sondern die anderen Mitglieder sind im Verlauf der weiteren Elternarbeit für Anregungen von dieser Seite dankbar.
Es zeigt sich, daß eine Realisation der Vorstellung, Elternvertreter als Kontakt- und Anlaufstelle für die Eltern zu etablieren, in hohem Maß von der Zusammensetzung des Elternbeirats abhängig ist. Entspricht der Elternbeirat der Elterngruppe in ihrer Zusammensetzung und kann eine Obereinstimmung herbeigeführt werden, dann wirkt sich dieses Gremium für die Elternarbeit sehr positiv aus. Wird der Elternbeirat von den Eltern jedoch nicht anerkannt, dann ist er für die Eltern nicht nur keine Unterstützung, sondern er bremst jegliche Aktivitäten.
Hier liegt eine besonders wichtige Aufgabe für die Mitarbeiter in der Elternarbeit. Will man Eltern als Motoren für Eltern einsetzen, dann muß besonders sorgfältig darauf geachtet werden, daß diese Eltern für die zu erreichenden Eltern akzeptabel sind, oder dies

zumindest in einem überschaubaren Zeitraum werden.

Der gelungene Arbeitsansatz in allen Arbeitsgruppen, sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule, Elternvertreter in die Elternarbeit miteinzubeziehen und ihre Mitwirkung anzuregen und zu unterstützen, führt zu einer aktiven Mitarbeit der Eltern aber auch der professionellen Erzieher in der Elternarbeit.

- Elternmitwirkung schafft die Voraussetzung dafür, Eltern und Erzieher als Multiplikatoren ausbilden und einsetzen zu können.

"Ich werde auch in Zukunft verstärkt bei den Elternaktivitäten mitarbeiten und nicht immer nur die anderen reden und die Leitung übernehmen lassen. Aber ich brauche noch die Hilfe durch das TEAM. Wenn man jemand hat, der einem bei der Vorbereitung und bei der Nachbesprechung helfen kann, dann muß man diese Hilfe auch ausnützen. Ich weiß z.B. noch nicht, wo man Informationen zu den einzelnen Themen erhalten kann und wie man das, was man dann an Wissen besitzt, so umarbeitet, daß es alle Eltern interessiert. Da muß und will ich noch einiges lernen (Ausschnitt Zitat 9, "Ich kann einen Elternabend leiten", S.99)."

Durch die Mitwirkung der Gruppenteams in der Elternarbeit, sind die einzelnen Mitglieder bereits als Multiplikatoren tätig. Sie setzen sich für die Elternarbeit und deren Ziele ein, motivieren weitere Eltern zur Mitarbeit und multiplizieren damit bereits die Arbeitskonzeption.

Die Heranführung an selbständiges Arbeiten erfolgt in den Arbeitssitzungen der Gruppenteams und der Arbeitsgruppen.

Durch die aktive Mitarbeit der Eltern und professionellen Erzieher tritt eine offenkundige Weiterbildung jedoch in den Hintergrund, sie ist nicht das primäre Ziel für die Adressaten.

Vielmehr gelingt in den Gruppenteams eine Neuorientierung der Eltern und professionellen Erzieher. Nicht der Erfolg, das Produkt

der Elternarbeit steht im Vordergrund des Interesses, sondern der Verlauf dieser Arbeit. Nachdem erste Erfolge, das kann z.B. die subjektive Erfahrung sein: 'ich kann in einer Gruppe ungehemmt reden', eine ausreichende Motivation für die Weiterarbeit geschaffen haben, ist in jedem beteiligten Gruppenteam verstärkt das Interesse an der verantwortlichen Obernahme der Elternarbeit nachzuweisen.

Diese Motivation ist schicht- und milieuunabhängig. Sie ist sowohl in den städtischen, als auch in den ländlichen Arbeitsgruppen in derselben Ausprägung vorhanden.

Allerdings läßt sich ein Unterschied in der zeitlichen Entwicklung feststellen. Eltern aus der Mittelschicht bemühen sich eher um die Obernahme von Verantwortung und Mitwirkung als sozial schwache Eltern. Verantwortlich ist dafür in sehr hohem Maß die persönliche Erfahrung. Mittelschichtseltern sind nun einmal durch ihre gesellschaftlich bedingten Erfahrungen eher als sozial Schwache dazu bereit, Verantwortung zu übernehmen und Formen der Mitwirkung auf unterschiedlichen Ebenen zu praktizieren, ja sogar zu verlangen. Aber es ist ein Trugschluß, wenn man davon ausgeht, nur Erzieher aus der Mittelschicht seien als Multiplikatoren geeignet. Damit wäre der Zugang zu sozialen Randgruppen erneut verbaut.

Der Verlauf der Elternarbeit nach dem Abschluß der Projektarbeit in der Auswertungsphase zeigt, daß die Ausbildung und der Einsatz der Multiplikatoren in allen Arbeitsgruppen erfolgreich verlaufen ist. In allen Arbeitsgruppen, auch in den neu gebildeten Klassen, wird weiter intensiv in den Gruppenteams an der Planung und Durchführung der Elternarbeit gearbeitet.

Generalisierbare Aussagen lassen sich innerhalb des kurzen Zeitraums nach der Obertragung nicht machen. Die erfolgreiche Ober-

tragung kann als Indiz dafür dienen, daß eine Multiplikatorenausbildung über eine Mitwirkung in der Elternarbeit realisierbar ist.

Darstellungen von gelungenen Übertragungen von Elternarbeits-Funktionen in der Planung, der Durchführung und der Leitung auf die Eltern, finden sich in allen Arbeitsberichten, in denen kooperative Elternarbeit vorgestellt wird (vgl. HUPPERTZ, NIEHUIS, RÜHRS, WKM, u.v.a.m.).

Hinsichtlich der Schichtabhängigkeit der Multiplikatoren führt NIEHUIS aus, daß zwar auch sozial schwache Eltern dafür zu gewinnen sind, Mittelschichtsangehörige mit einer längeren schulischen Erstausbildung jedoch besser motiviert werden können.[1] Nach unseren Erfahrungen trifft dies ganz sicher für die Anfangsphase der Elternarbeit zu. Im Verlauf der Elternarbeit ändert sich jedoch dieses Bild. Wenn die Mittelschichts-Multiplikatoren von der Elterngruppe akzeptiert werden, sehen die Eltern, daß der Elternvertreter, als einer aus ihren Reihen, eine Arbeit verrichtet, die sie selbst auch übernehmen könnten. Es ist nicht so, daß nur die Elternvertreter als Multiplikatoren auftreten und nur sie allein Unterstützung bei dieser Tätigkeit und in diesem Engagement erhalten. Vielmehr mobilisiert der Einsatz der Elternvertreter sehr viele Eltern aus der Elterngruppe, dieses Modell anzunehmen und selbst Elternarbeit multiplizierend, bei Bekannten, in der häuslichen Umwelt, in Erscheinung zu treten.

---

1 vgl. NIEHUIS, E.: Elternbildung durch Elternmitwirkung, in: Neue Praxis 5,'75 S.342-353

"Vielen der Beteiligten fehlt es weniger am Problembewußtsein, sondern es mangelt ihnen am Wissen, um Wege zur Einleitung von Veränderungen zu gehen."[2]

Dieses Wissen zu vermitteln ist eine wichtige Aufgabe der Elternarbeit. Dies kann auf verschiedenen Wegen geschehen. Daß der Weg des aktiven, handelnden Lernens für die Eltern und professionellen Erzieher effektiv ist, zeigt die Erfahrung.

Bloßes Seminarlernen in Weiterbildungskursen verschiedener Institutionen erfüllt diesen Anspruch nicht, wie andere Alltagserfahrungen nachweisen.

4.6 Randgruppen

Durch die Konzeption der selbstbestimmten Elternarbeit soll der Einzelne in seiner gesamten institutionellen Umwelt angesprochen werden. Damit erfolgt auch eine Ansprache des gesamten Umfangs der Institutionen im Erziehungsbereich und den damit verbundenen Individuen, professionelle Erzieher, Eltern und Kinder.

Wenn hier von Randgruppen die Rede ist, dann ist das insofern nicht als gesonderte Ansprache für Eltern am Rand der Mittelschichts-Gesellschaft zu verstehen, sondern dann bedeutet das vielmehr einen Versuch, den Nachweis dafür zu bringen, daß Unterschichten-Eltern nicht der häufig vertretenen Auffassung entsprechend für Elternarbeit nicht ansprechbar und nicht motivierbar seien.

---

2 WESTFÄLISCHES KOOPERATIONSMODELL (Hrsg.): Westfälisches Kooperationsmodell, Berlin '77 S.88

Unter Randgruppen werden hier nicht ausschließlich Unterschichten-Eltern eingereiht, sondern alle Eltern, die für die traditionelle Elternbildung nicht erreichbar sind und somit von der Position dieser Bildung aus gesehen, am Rand stehen. Dazu sind ebenfalls Elterngruppen aus der Mittelschicht zu rechnen, z.B. Karriereeltern, die die Erziehung an Hausangestellte, peer-groups etc. delegieren, aber auch alleinerziehende Mütter und Väter, die auf Grund der hohen Anforderungen in Familie, Beruf und Haushalt, keine Zeit für eine Teilnahme an der Elternarbeit zur Verfügung haben, etc..

Das Augenmerk, das innerhalb der Projektarbeit auf diese Elterngruppierungen gelegt wird bedeutet nicht, daß spezifische Angebote gemacht werden. Es bedeutet vielmehr, daß mit den mitarbeitenden Elterngruppen diese Problematik aufgegriffen, diskutiert und in der Elterngruppe nach Möglichkeiten der Hilfe und der Veränderung gesucht wird.

- Informelle Werbung duch Erzieher und Institutionen erreicht Randgruppen der Eltern.

Die Entscheidung für informelle Werbung für die Elternarbeit wird nicht allein durch eine Zielgruppe der Eltern aus den skizzierten Randgruppen bedingt. Mit dieser Entscheidung sollen alle diese Eltern angesprochen und zur Teilnahme motiviert werden, die bislang Institutionsangebote in der Elternarbeit nicht genutzt haben.

Zitat 21: "Ich war noch nie bei einem Elternabend."

"Von einem Arbeitskollegen bin ich schon mal in den Kindergarten eingeladen worden. Er hat mir erzählt, was sie dort alles so machen. Das kann ja schon interessant sein. Ich weiß das nicht. Ich war noch nie bei einem Elternabend. Dazu habe ich gar keine

Zeit. Meine Frau muß auch Geld verdienen. Und wir haben niemand, der auf unsere Kinder aufpaßt. Das muß dann ich abends machen, wenn meine Frau fort ist. Außerdem ist die Erziehung die Aufgabe meiner Frau, ich kümmere mich darum weniger. Und dann hat man ja keine Zeit um in den Kindergarten zu gehen. Wenn wir schon einmal beide frei haben, dann wollen wir das auch ausnützen und nicht noch in den Kindergarten oder in die Schule gehen müssen (Vater)."

Die angesprochene Zeitproblemtik erscheint wesentlich größeren Einfluß auf die Teilnahme an der Elternarbeit zu haben, als dies dem Grad der Bekanntheit zukommt.

Die Daten einer Elternbefragung werden herangezogen, um Gewißheit darüber zu bekommen, wie Randgruppen auf informelle Werbung reagieren, ob informelle Werbung den Grad der Bedeutung für die Teilnahmemotivation an der Elternarbeit besitzt, der ihr allgemein zugesprochen wird.

Das Elternsample, das von Mitarbeitern während eines zwanglosen Gesprächs am Rand der Elternarbeit oder bei Hausbesuchen befragt wird, setzt sich aus 124 Familien zusammen, wobei 34 Familien unvollständig sind. Die Befragung bezieht alle Kindergartengruppen mit ein, sie ist als Zufallsstichprobe organisiert.

	N	%
weiß nichts von Elternarbeit	21	16.9
das interessiert mich nicht	29	23.4
das bringt mir nichts	42	33.8
ich habe keine Möglichkeit zu gehen	91	73.3
Mehrfachnennungen	183	147.4

von den Eltern, die keine Möglichkeit zur Teilnahme an der Elternarbeit haben, werden folgende Gründe genannt:

ungünstige Arbeitszeit	1o1	81.5
Hausarbeit, Haushalt	6o	74.4
alleinstehend	34	27.4
kein Babysitter	119	96.o
durch eigene Ausbildung keine Zeit	26	21.o
andere	14	11.2
Mehrfachnennungen	354	311.5

Tab.5: Elternbefragung

Diese Zahlen weisen nach, daß unterschiedliche Formen der Werbung nicht die bestimmenden Faktoren für die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme sind. Zwar kann informelle Werbung die Teilnehmerquote insgesamt anheben, aber eben nur bei den Eltern, die fähig sind, aus eigener Kraft Hindernisse zur Seite zu schaffen.
Wenn 81.5 Prozent der nicht-teilnehmenden Eltern wegen ungünstiger Arbeitszeiten an einer Teilnahme verhindert werden, dann hilft auch die beste Werbung nichts. Ebenso wenig kann sie helfen, wenn 96 Prozent keinen Babysitter zur Verfügung haben etc..
Hier kann die Elternarbeit nicht auf der Stufe der familienunterstützenden Maßnahmen stehenbleiben, hier müssen verstärkt familienergänzende Konzeptionen zur Verwirklichung gelangen.

- Durch Elternmitwirkung im Kindergarten werden Randgruppen für die Mitarbeit gewonnen.

Zitat 22: "Der Kindergarten weiß jetzt, wo mich der Schuh drückt."
"Vor kurzem kam eine Bekannte zu mir und erzählte mir von der Elternarbeit, die der Kindergarten jetzt macht. Daran war ich interessiert, aber ich konnte ja nicht hingehen, weil ich für das kleine Kind keinen

Babysitter habe. Ich habe das mit meiner Bekannten besprochen und sie hat das dann wohl im Kindergarten erzählt. Der Kindergarten weiß jetzt wo mich der Schuh drückt. Die haben es aber nicht bei diesem Wissen bewenden lassen, sondern sie haben sich überlegt, wie sie mir helfen könnten. Dort war dann eine Familie, in deren Verwandtschaft ein Mädchen ist, die schon öfters Kinder beaufsichtigt hat. So wurde mir ein Babysitter vermittelt. Ich habe jetzt mehr Freizeit und auch die Möglichkeit, einmal in den Kindergarten zu gehen, was ich auch schon öfters getan habe. Das ist für mich eine große Hilfe und ich bin der Bekannten, die den Stein ins Rollen brachte, sehr dankbar dafür (alleinerziehende Mutter, zwei Kinder)."

Soziale Isolation, in der Folge die Unfähigkeit Kontakte aufzubauen und selbst nach Hilfe zu suchen, sind wesentliche Hindernisse auf dem Weg zur Mitwirkung in der Elternarbeit, im Gemeinwesen.

Ober die Mitwirkung der Eltern im Kindergarten und in der Grundschule, die über entsprechende Möglichkeiten und Voraussetzungen verfügen, über die Mitverantwortung dieser Eltern für die Arbeit der Bildungsinstitutionen und damit für das Gemeinwesen, entsteht eine Motivation, bedrängten Familien zu helfen.

Zum Teil wird dies in den Arbeitsgruppen realisiert und zeigt, daß die angesprochenen Eltern zur Selbsthilfe auch bei ihnen zunächst fremden Familien fähig sind. So bieten Eltern einer alleinerziehenden Mutter die Beaufsichtigung ihres Kindes während der Nachmittage und während der Elternaktivitäten in der Schule an. In anderen Gruppen wird Hausaufgabenbetreuung im Schichtbetrieb angeboten und genützt. Unbeaufsichtigte Kinder werden reihum von Müttern die zuhause sind, zum Basteln, Kuchenbacken, Spielen etc. eingeladen.

- Durch mehrjährige kontinuierliche und dezentralisierte Elternmitwirkung lassen sich Randgruppen erreichen.

Die zeitliche Begrenzung der Projektarbeit läßt zu dieser Arbeitshypothese keine gültige Aussage zu. Ansätze, die eine Bestätigung der Annahme rechtfertigen würden, sind zwar vorhanden. Ein generalisierbares Ergebnis ist jedoch nicht nachzuweisen.

Erfolge in dem Versuch, sozial schwache oder benachteiligte Eltern durch informelle Werbung und vor allem durch Elternmitwirkung in die Elternarbeit miteinzubeziehen, werden u.a. von WAHL, PROSER und NIEHUIS dargestellt[1].

So führt PROSER aus, daß auch Arbeitereltern über die Mitwirkung im Kindergarten für Erziehungsfragen zu interessieren sind. Allerdings sind wir der Meinung, daß es nicht nur darum gehen kann, Eltern und hier besonders Unterschichten-Eltern für Erziehungsfragen interessieren zu können, sondern es muß das Ziel gesetzt werden, die realen Erziehungs- und Lebenssituationen durch selbstbestimmte Elternarbeit verbessern zu helfen.

"Ein Beispiel aus Herford, wo Eltern aus einem Neubaugebiet eine Initiative für Familien in einer Notunterkunft entwickelt haben und wo nun Familien Familien begegnen, Familien Familien helfen - erhärtet die Einstellung, daß es darum geht, Entwicklungen in gesellschaftlichen Gruppierungen in Gang zu bringen, die Respekt für die Würde des anderen und seine Art zu leben ebenso einschließen wie den Wunsch, Chancen-Gerechtigkeit verwirklichen zu helfen."[2]

---

1 WAHL, K.: 'Wolfsburg-Projekt', in: Kleinkinderziehung und Elternarbeit, in: Neue Praxis 3,'73 S.3o7; PROSER, C.: Vorschulgruppen mit Eltern, in: b:e 6,'72; NIEHUIS, E.:Dezentraler Kindergarten, Hannover '76.

2 WKM: Westfälisches Kooperationsmodell, Berlin '77, S.184

4.7 Ziele

Die Darstellung der Ergebnisse in den Bereichen Kooperation, Kontinuität, Institutionalisierung, Mitarbeiter, Multiplikatoren und Randgruppen ist auch immer ein Bericht über erzielte Ergebnisse in den Bereichen der Ziele, Inhalte und Methoden der Projekt- und der Elternarbeit. Von jedem Einzelergebnis werden diese drei Komponenten berührt und jedes Einzelergebnis gibt ebenfalls eine Aufhellung in diesen Bereichen.

Im folgenden werden unter einer Einbeziehung der bereits vorgestellten Ergebnisse Aussagen zu den Arbeitshypothesen Ziele, Inhalte und Methoden erarbeitet.

- Mitwirkung der Erzieher bei der Erarbeitung der Ziele führt zu aktiver Teilnahme an der Elternarbeit.

Zitat 23: "Plötzlich werden wir Eltern vom Kindergarten ernst genommen."

"Plötzlich werden wir Eltern vom Kindergarten ernst genommen. Das ist eine Veränderung, zu der man dem Kindergarten, aber auch uns Eltern, beglückwünschen muß. Früher bekam man einfach etwas vorgesetzt, vor allem in der Elternarbeit. Da hieß es dann: 'Vogel friß oder stirb'. Das ist heute nicht mehr so. Die Eltern können sagen, was sie interessiert, was sie im Kindergarten und mit dem Kindergarten erreichen möchten. Wir können mitbestimmen, wenn es darum geht, was an einem Elternabend besprochen werden soll und wir können auch unsere Wünsche dahingehend äußern, wie ein Elternabend verlaufen soll. Das macht einem Spaß und ich hoffe, daß der Kindergarten und später auch die Grundschule, diese Einstellung beibehalten werden (Vater, zwei Kinder im Kindergarten, Gruppe K)."

Aktive Teilnahme der Eltern an der Elternarbeit der Bildungsinstitutionen, ausgelöst durch die Mitwirkung der Eltern, läßt sich in allen Arbeitsgruppen nachweisen.

Am augenfälligsten läßt sich diese Entwicklung in der Gruppe K

darstellen. Dieser Kindergarten hat vor der Mitarbeit im Tübinger ElternArbeitsModell keine Kontakte zu anderen Kindergärten oder Elterngruppen. Die Erzieherinnen verfügen zwar über persönliche Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen im Landkreis, sind jedoch bei ihrer alltäglichen Kindergartenarbeit weitgehend isoliert und auf sich selbst gestellt. Da die Erzieherinnen nicht aus dem Dorf stammen, in dem sie im Kindergarten arbeiten und nicht in diesem Dorf wohnen, kommen Kontakte zu den Eltern außerhalb des Kindergartens nicht zustande. Die Kontakte im Rahmen der Kindergartenarbeit beschränken sich auf einen Elternabend im Kindergartenjahr und auf einen Bastelabend vor Weihnachten. Die Kinder werden wegen den ländlichen Wohnverhältnissen nicht in den Kindergarten gebracht oder von den Eltern dort abgeholt, so daß diese Kontaktmöglichkeiten ebenfalls nicht vorhanden sind. Sprechstunden werden nicht genützt und Hausbesuche, die die Erzieherinnen unternommen haben, können keinen Kontakt herstellen.

Ein Elternbeirat ist zwar gewählt, aber das ist lediglich eine Formsache und den gesetzlichen Vorschriften Genüge getan. Treffen oder Aussprachen zwischen Elternbeirat und Erzieherinnen außer beim Elternabend, finden nicht statt. Im allgemeinen wird von den Eltern die Auffassung vertreten: 'die Erzieherinnen haben schließlich ihren Beruf gelernt und wissen schon, wie sie mit den Kindern 'fertig' werden können'.

Entsprechend dieser Einstellungen verläuft die Gruppenteam-Sitzung, bei der über die beabsichtigte Arbeitskonzeption des Tübinger ElternArbeitsModells berichtet wird sehr temperamentvoll.

Die Elternbeiräte und die Erzieherinnen erkennen die Möglichkeiten, die eine Zusammenarbeit für beide Seiten beinhaltet und stellen

sich sofort mit ihrer ganzen Persönlichkeit hinter die Arbeitskonzeption.

Das Angebot, in der Zusammenarbeit Interessen zu erkunden und zu verfolgen, gemeinsame Ziele der Arbeit mit den Kindern und mit den Eltern festzulegen und dabei den Partner in seiner Gesamtpersönlichkeit zumindest teilweise kennenlernen zu können, zu erfahren, daß der Kindergarten mehr ist und sein kann als eine Bewahranstalt, findet bei den Adressaten dieser ersten Begegnung eine günstige und positive Resonanz, die eine sichere Grundlage für die weitere Arbeit wird.

Die Möglichkeiten der Mitwirkung bei der Definition der Ziele, der Inhalte und der Methoden der Elternarbeit, die schließlich von ihnen mitgetragen werden soll, bewirkt einen hohen Einsatz dieser Eltern für die Elternarbeit des Kindergartens, die jetzt auch ihre Elternarbeit ist.

Mitwirkung der Erzieher bei der Definition der Ziele ist allein jedoch keine ausreichende Grundlage für eine stabile Elternarbeit.

- Einsehbare Ziele, die in einem überschaubaren Zeitraum erreichbar sind, stabilisieren die Mitarbeit.

Zitat 24: "Was wollt Ihr eigentlich mit der Elternarbeit erreichen?"

"Jetzt machen wir schon ein ganzes Jahr Elternarbeit. Aber geändert hat sich für uns nicht viel. Was wollt Ihr eigentlich mit der Elternarbeit erreichen? Wir hören keine Referate, immer wird nur im Kreis herumgeredet. Jetzt soll der Elternbeirat auch noch die Elternarbeit übernehmen, was soll das alles? Wir überlegen ja gerne mit, was in der Elternarbeit gemacht werden kann. Aber wir wollen jetzt einmal auch etwas Neues erfahren, wir wollen einmal richtige Referate hören und dann darüber diskutieren. So wie jetzt Elternarbeit gemacht wird, ist das nicht besonders ansprechend und interessant (Elternbeirat im Kindergarten, Gruppe G)."

Diese Äußerungen in einer Arbeitsgruppe veranschaulichen die Problematik, die aus einer teilweisen und unvollständigen Mitwirkung entstehen kann und sie verifizieren gleichzeitig die Abhängigkeit der Mitwirkung von den Variablen Einsehbarkeit und Oberschaubarkeit.

Die Kontakt- und Aktivierungsphasen verlaufen in dieser Arbeitsgruppe ohne ein Anzeichen irgendwelcher besonderer Vorkommnisse. Die Gruppe erscheint stabil und für die Übertragung der Elternarbeit ausreichend motiviert. Gemeinsam mit dem Gruppenteam werden Ziele definiert, die auch zu diesem Zeitpunkt allgemein anerkannt erscheinen.

Damit erscheint eine Änderung in der Arbeitskonzeption des Gruppenteams in der Übertragungsphase zunächst als eine einmalige Abweichung und als eine kurzfristige Irritation. Das ist jedoch ein Wunschdenken des Gruppenbetreuers, wie der weitere Verlauf der Gruppenarbeit schnell erkennen läßt.

Der Arbeits- und Entwicklungsprozeß der Gruppe zeigt plötzlich einen deutlichen Einschnitt in der Übertragungsphase.

Das Gruppenteam hat zwar das Ziel, Multiplikatoren auszubilden und einzusetzen gemeinsam mit dem Gruppenbetreuer definiert, aber es wird in einer Analyse deutlich, daß dieses Ziel von den Mitgliedern des Gruppenteams nicht verstanden wurde. Erst zu dem Zeitpunkt, als der Gruppenbetreuer deutlich andere Ziele anspricht und versucht, diese zu erreichen (in dem Glauben, daß sie von dem Gruppenteam mitgetragen werden), erkennt das Gruppenteam, daß das nicht identische Ziele sind.

Das Gruppenteam möchte endlich einmal Referate hören, mehr Information erhalten und auch in der Elternarbeit sollen häufiger als

bisher, Referate angeboten werden. Das Gruppenteam möchte bei der Planung der Elternarbeit weiter mitarbeiten, von einer selbständigen Durchführung der Elternarbeit und von deren Nutzen ist jedoch anscheinend niemand mehr begeistert. Dazu kommt, daß das Gruppenteam durch einen Erzieherinnenwechsel und durch Neuwahlen eine andere Zusammensetzung erhalten hat; allerdings sind bei acht Mitgliedern nur zwei neu hinzugekommen.

Dem Einsatz des Gruppenbetreuers ist es zu verdanken, daß in dem Gruppenteam durch sachlich geführte Diskussionen die Bedenken gegenüber selbstbestimmter Elternarbeit ausgeräumt werden können und ein Konsensus zu Zielen, Inhalten und Methoden hergestellt werden kann. Die Folgen dieser kurzfristigen intensiven Gruppenteam-Arbeit zeigen sich darin, daß die Eltern und Erzieher eine nunmehr hohe Motivation zeigen, Elternarbeit als Multiplikatoren zu übernehmen und in eigener Verantwortung zu tragen. Verstärkt arbeitet das Gruppenteam an Kooperationsformen mit den Eltern und an möglichen Formen der Begleitung durch das Tübinger ElternArbeits-Modell.

Es ist offensichtlich, daß nicht nur eine Mitwirkung der Eltern und Erzieher einen positiven Einfluß auf die Elternarbeit besitzt. Diese Mitarbeit kann sehr unterschiedliche Grade der Intensität einnehmen und der jeweilige Initiator ist leider zu schnell bereit, die Einflußgröße der Mitwirkung zu hoch einzuschätzen. In jeder Phase der Arbeit ist besonders darauf zu achten, daß die wünschenswerten Ziele der Elternarbeit von allen Beteiligten einsehbar und für alle vertretbar sind. Das gilt für die Arbeit mit den Gruppenteams genauso, wie für die Arbeit mit den Eltern, mit den Kindern. Die Mitwirkung der Eltern bringt (wenn sie funktionsfähig ist) eine Veränderung der Zielorientierung bei allen mitwirkenden Ad-

ressaten. Nicht das Produkt 'Leistung' wird in der fortschreitenden Elternarbeit häufig nachgefragt, sondern die Möglichkeiten der Mitwirkung. Vorzeigbare Ergebnisse stehen nicht im Mittelpunkt des Interesses, sondern der aktuelle Stand und das WIE der Zusammenarbeit.

Allerdings ist darauf zu achten, daß die definierten Ziele in einem überschaubaren Zeitraum erreichbar sind. Die Definition, was ein überschaubarer Zeitraum umfaßt, fällt schwer. Wir haben in der Elternarbeit die Erfahrung gemacht, daß Arbeitsphasen von einem bis zu zwei Kindergarten- bzw. Schuljahren der Forderung nach Oberschaubarkeit durchaus entsprechen.

Nicht überschaubar in dieser Einschätzung sind dagegen alle Ziele, die eine längerfristige Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen beinhalten. Erzieher erwarten eine Verbesserung der augenblicklichen Erziehungssituation und sind nach unseren Erfahrungen nicht bereit, an einer Veränderung mitzuarbeiten, deren Auswirkungen erst den nachfolgenden Generationen zugute kommen können. Jede Zieldefinition in der Elternarbeit muß gegenwartsorientiert und nicht ausschließlich an die Zukunft gebunden sein.

- Gesellschaftspolitische Ziele können über spezifische Erzieherziele erreicht werden.

Zitat 25: "Wir müssen etwas für die Allgemeinheit unternehmen."

Die Kindergarten-Träger haben schon wieder eine Erhöhung der Kindergartenbeiträge angekündigt. Wenn dies Wirklichkeit wird, müssen einige Eltern ihre Kinder im Kindergarten abmelden. So weit darf es nicht kommen. Wir müssen wegen der Beiträge etwas für die Allgemeinheit unternehmen. Wenn möglichst viele Eltern aus möglichst vielen Kindergärten sich zusammenschließen und den Trägern unmißverständlich klarmachen, daß wir Eltern eine Erhöhung nicht hin-

nehmen werden, dann werden die sich schon überlegen, ob sie so weitermachen wollen. Wenn die Beiträge so weitererhöht werden, wie das bisher der Fall war, dann kann man darauf warten, bis nur noch einige wenige Privilegierte ihre Kinder in den Kindergarten schicken können. Das müssen und das können wir Eltern, glaube ich, verhindern (Elternbeirat im Kindergarten)."

Daß gesellschaftspolitische Ziele erreichbar sein können und durchaus eine Daseinsberechtigung in der Elternarbeit haben, zeigt im Ansatz diese zitierte Entwicklung, an der mehrere Gruppenteams als Initiatoren beteiligt sind. Diese Initiative verläuft unabhängig von der Arbeit des Tübinger ElternArbeits-Modells und wird allein von Eltern und professionellen Erziehern getragen. Ob sie bei den Trägern zu der erwünschten Änderung führen kann, ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abzusehen. Ganz sicher verändert sie jedoch die Beziehungen zwischen Trägern und Eltern, professionellen Erziehern.

Ein Ergebnis dieser Aktion läßt sich jedoch bereits in diesem Stadium festhalten.

Den Initiatoren geht es bei dieser Initiative nicht primär um die Belastung der eigenen finanziellen Situation. Sie denken vielmehr an soziale Randgruppen der Eltern, denen durch eine verstärkte und wiederholte Erhöhung der Kindergartenbeiträge der Zugang zu dieser Institution erschwert würde.

Die Elternarbeit in den Kindergärten und Grundschulen hat bei diesen initiativen Eltern und Erziehern eine Öffnung für die Probleme anderer Eltern bewirkt. Über Elternarbeitsziele, die zunächst durch Eigenfixierung und Konsum geprägt sind, gelingt eine Öffnung gegenüber gesellschaftspolitischen Gegebenheiten, die schließlich dazu beiträgt, daß der Wunsch nach einer Veränderung dieser Gegebenheiten in das Arbeitsprogramm der Eltern-

arbeit, durch die Adressaten selbst, aufgenommen wird. Nicht mehr allein das eigene Wohl und das des eigenen Kindes stehen im Vordergrund, sondern das Gemeinwesen.
Es liegt in der Natur der Sache, daß dabei zunächst auf dem Gebiet gearbeitet wird, das eigenen Bedürfnissen am nächsten liegt. Die Entwicklung läßt jedoch vermuten, daß eine Öffnung für Probleme des Gemeinwesens nicht bei eigenen Bedürfnissen stehenbleibt, sondern daß sie weitere Kreise ziehen wird.

4.8 Inhalte

Die Inhalte jeder Elternarbeit sind direkt an die der Arbeit zugrundeliegenden Arbeitsziele gebunden. Das gilt für die Gesamtkonzeption der Projektarbeit ebenso, wie für die Elternarbeit in den einzelnen Arbeitsgruppen.
Die Inhalte der Projektarbeit sind durch den Ergebnisbericht in den Bereichen Kooperation, Kontinuität, Institutionalisierung, Mitarbeiter, Multiplikatoren und Randgruppen bereits dargestellt worden.
Vereinzelt wurde auch bereits über einzelne Inhalte der Elternarbeit in den Arbeitsgruppen berichtet. An dieser Stelle sollen ausschließlich die tatsächlichen Arbeitsinhalte in den einzelnen und die daraus entstehenden Zusammenhänge für den Gesamtrahmen des Tübinger ElternArbeitsModells wiedergegeben werden.

- Erzieher suchen zunächst Information und keine Mitwirkung.

"Wir überlegen ja gerne mit, was in der Elternarbeit gemacht werden kann. Aber wir wollen jetzt einmal auch etwas Neues erfahren, wir

einmal richtigr Referate hören und dann darüber diskutieren (Ausschnitt Zitat 24: "Was wollt Ihr eigentlich mit der Elternarbeit erreichen?",S.161)."

Information und damit Konsum, das sind die spontanen Erwartungen der Eltern und der professionellen Erzieher an eine institutionalisierte Elternarbeit.

Das ist ebenso von der Tatsache abzulesen, daß in allen Gruppen ohne die Initiative des Tübinger ElternArbeitsModells keine Mitwirkung der Eltern vorhanden war und ohne die Aktivierung der Adressaten auch nicht zustande gekommen ist. Nur durch ein allmähliches Heranführen des Gruppenteams an die Vorstellung und an die Möglichkeiten der Mitwirkung in der Elternarbeit, ist die Mitwirkung tatsächlich realisierbar.

Zur zusätzlichen Verifikation der Arbeitshypothese wird die Auswertung sämtlicher Arbeitsprotokolle aus allen Arbeitsgruppen herangezogen.

In einer Auflistung werden die Arbeitsinhalte in den einzelnen Arbeitsphasen, getrennt nach Inhalten der Elternarbeit in den Elterngruppen und in den Gruppenteams, einander gegenüber gestellt. Aus den Elterngruppen liegen 14o und aus den Gruppenteams 217 Arbeitsprotokolle vor.

Die Inhalte werden nach den Kategorien Erziehung, Elternarbeit, Geselligkeit, Multiplikatorenausbildung und Kooperationsmaßnahmen aufgeschlüsselt. Gleichzeitig geben die Tabellen Auskunft über die angewandten Arbeitsmethoden: Information + Diskussion, Gruppenarbeit und offene Gesprächsformen (individuelle, gruppenspezifische Fragen).

Elterngruppen	Kontaktaufbau N=14		Aktivierung N=26		Übertragung N=44		Begleitung N=56	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Erziehung:								
Information+Diskussion	8	57.14	7	26.92	6	13.64		
Gruppenarbeit			4	15.38	22	5o.oo	26	46.42
individuelle Fragen	5	35.71	1o	38.46	13	29.55	6	1o.71
Elternarbeit:								
Information+Diskussion	8	57.14	11	42.31	8	18.18		
Gruppenarbeit			8	3o.77	14	31.82	2o	35.71
gruppenspezifische Fragen					6	13.64	18	32.41
Geselligkeit:								
Erwachsene	1	7.14	8	3o.77	9	2o.45	8	14.29
Erwachsene+Kinder	6	42.86	9	34.62	14	31.82	18	32.14
Multiplikatorenausbildung:								
Information+Diskussion					4	9.o9		
Gruppenarbeit							1o	17.86
gruppenspezifische Fragen					2	4.55	16	28.57
Kooperation:								
Information+Diskussion					5	11.36	7	12.5o
Gruppenarbeit								
gruppenspezifische Fragen					4	9.o9	9	16.o7
Mehrfachnennungen	27	192.85	57	219.23	1o7	229.55	138	246.68

Gruppenteams	N=44		N=49		N=58		N=66	
Erziehung:								
Information+Diskussion	1o	22.73						
Gruppenarbeit			33	67.35	21	36.21		
individuelle Fragen	5	11.36			1	1.72		
Elternarbeit:								
Information+Diskussion	19	43.18	47	95.92	2	3.45		
Gruppenarbeit			36	73.47	54	93.1o	56	84.85
gruppenspezifische Fragen			19	38.78	57	98.26	62	93.94
Geselligkeit:								
Erwachsene			2	4.o8	4	6.9o	3	4.55
Erwachsene+Kinder								
Multiplikatorenausbildung:								
Information+Diskussion	8	18.18	3o	61.22	2	3.45		
Gruppenarbeit			28	57.14	58	1oo.oo	66	1oo.oo
gruppenspezifische Fragen			27	55.1o	52	89.66	64	96.97
Kooperation:								
Information+Diskussion	7	15.91	16	32.65				
Gruppenarbeit					49	84.48	59	89.39
gruppenspezifische Fragen			12	24.49	42	72.41	55	83.33
Mehrfachnennungen	49	111.36	25o	51o.2o	342	589.64	365	553.o3

Tab. 6: Arbeitsinhalte in den Elterngruppen und in den Grupppenteams

Die Auflistung der Arbeitsinhalte zeigt in den beiden dargestellten Gruppierungen, zwischen den Arbeitsphasen 'Kontaktaufbau' und 'Begleitung' signifikante Unterschiede (Elterngruppen: $p < .05$; Gruppenteams: $p < .01$). Dieses Ergebnis zeigt, daß durch die Arbeit ein Wandel der Arbeitsinhalte stattfindet, von der Information hin zur Kooperation, zur Mitwirkung.

Während bei Arbeitsbeginn der Wunsch nach Information von den Adressaten geäußert und in die Definition der Inhalte miteinbezogen wird (Elterngruppen: 93%; Gruppenteams: 37%), findet sich am Abschluß der Arbeit in der Arbeitsphase 'Begleitung' ein verstärktes Interesse an den Möglichkeiten der Mitwirkung in der Institution, vor allem in den Gruppenteams (Elterngruppe: 67%; Gruppenteams: 179%).

Allerdings läßt sich zwischen Elterngruppen und Gruppenteams bzgl. der Arbeitsinhalte ein signifikanter Unterschied ($p < .01$) nachweisen. Während in den Elterngruppen Erziehungsthemen behandelt werden, arbeitet in der 'Begleitung' kein Gruppenteam an Erziehungsinhalten. Dabei muß berücksichtigt werden, daß in den Elterngruppen in den Inhalten ebenfalls ein signifikanter Wechsel stattfindet. Während bei Arbeitsbeginn der Inhalt der Elternarbeit durch Information und Diskussion bestimmt wird, findet sich in der Arbeitsphase der 'Begleitung' ausschließlich Gruppenarbeit.

- Praxisnahe, alltägliche Inhalte stabilisieren die Mitarbeit.

Zitat 26: "Jetzt haben die Gespräche im Kindergarten einen Sinn!"

"Seit wir im Kindergarten unsere alltäglichen Probleme besprechen, hat sich für uns Eltern einiges geändert. Man steht nicht mehr so allein vor seinen Problemen, zerbricht sich nicht mehr allein den Kopf, wie man sie lösen kann und schafft es dann doch nicht so, wie man es gerne hätte. Der Kindergarten hat ja früher auch schon

Elternarbeit angeboten, aber erst jetzt haben die Gespräche im Kindergarten einen Sinn. Man spricht ja nicht nur über allgemeine Fragen und hört dazu unterschiedliche Stellungnahmen. Andere Eltern erzählen, wie sie ein Problem lösen und wenn man dann so verschiedene Aussagen hört, dann ist es leichter, für sich selbst eine passende Lösung auszusuchen. In letzter Zeit haben wir auch Rollenspiele gemacht und konnten so gleich unser Verhalten üben und trainieren. Wenn man im Alltag Hilfen bekommt und dadurch die Kindererziehung erleichtert wird, dann ist für mich Elternarbeit sinnvoll (Mutter)."

Praxisnahe, alltägliche Inhalte sind ohne eine Mitwirkung der Adressaten bei der Definition und Auswahl nicht erreichbar, zumindest nicht in derselben Übereinstimmung mit den Erwartungen der Adressaten.

Die Mitwirkung der Eltern und der professionellen Erzieher zeigt sich nicht nur in den bereits dargestellten Arbeitsbereichen, sondern auch in der Prüfung der Inhalte auf ihre Nähe zur jeweiligen Interessenlage.

Die Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen bedeutet unterschiedliche, gruppenspezifische Inhalte. Das kommt jedoch nicht augenfällig bei der Wahl eines Themenbereichs zum Ausdruck, das zeigt sich vielmehr in der schrittweisen Gestaltung der Inhalte im Arbeitsprozeß. Dabei sind durchaus schichtspezifische Unterschiede feststellbar. So sind die Inhalte in Mittelschichts-Elterngruppen eher kognitiv ausgerichtet, während Elterngruppen mit einem durchschnittlich niederen sozialen Niveau, ihre Inhalte 'näher am Verhalten' ansiedeln. Diese Unterschiede lassen sich in ihrer ganzen Breite nicht tabellarisch auflisten, weshalb auf eine Illustration an dieser Stelle verzichtet wird.

- Mitwirkung der Erzieher bei der Inhaltserarbeitung der Elternarbeit führt zu aktiver Mitarbeit.

(vgl. Mitwirkung bei der Erarbeitung der Ziele)

Die Abhängigkeit der Mitarbeit der Eltern und der professionellen Erzieher in der Elternarbeit von dem Grad der Mitwirkung bei der Erarbeitung der Inhalte, ist ein Merkmal der selbstbestimmten Elternarbeit. Eine Elternarbeit, die zwar die inhaltlichen Wünsche der Adressaten berücksichtigt, sie aber nicht am Ziel- oder Inhaltsfindungsprozeß beteiligt, geht auf die realen Bedürfnisse der Adressaten nicht ein und läßt diesen auch keinen Spielraum für eventuelle Mitwirkungsaktivitäten.

Der Zusammenhang Ziel - Inhalt, ist ein Indikator für die Bestimmung des Grades der Adressatenorientierung einer Elternarbeit und er bedarf in höherem Maße, als dies bisher der Fall war, der Beachtung.

Eine Erfahrung soll noch angefügt werden.

So ist es für den Bestand einer Arbeitsgruppe unerheblich, auf welcher kognitiven Ebene die Arbeitsinhalte angesiedelt sind. Wesentlich erscheint allerdings eine Forderung: jeder Inhalt muß so ausgelegt sein, daß er den Erwartungen der Gesamtgruppe entspricht und die Gesamtgruppe ohne Übersetzungsakrobatik erreichen kann.

Das wird dadurch gewährleistet, daß die Inhalte durch die Gruppenteams festgelegt werden, die ihrerseits eine Teilgruppe der Gesamtgruppe darstellen. Wenn diese Übereinstimmung nicht vorhanden ist, und nicht gewährleistet werden kann, dann entstehen Frustrationen und im Anschluß Instabilitäten, wie sie in der Gruppe G aufgetreten sind, die die Elternarbeit ernsthaft gefährden können.

4.9 Methoden

Im Zusammenhang mit den Elternarbeits-Zielen Kooperation, Selbsthilfe, Selbstbestimmung und Selbstorganisation, sind solche Methoden grundsätzlich ausgeschlossen, die ein Erreichen der Ziele verhindern könnten.
Ausgeschlossen ist die frontale Einweginformation, es darf kein Dozieren oder Belehren auftreten; ausgeschlossen sind aber auch Methoden aus der Gruppendynamik, die starke Frustrationen oder Rivalitäten in der Gruppe auslösen könnten.
Anwendbare Arbeitsmethoden sind dagegen: alle Methoden, die eine Aktivierung der Teilnehmer ermöglichen und der Entwicklung der Bereitschaft zu Initiativen förderlich sind; Gesprächsformen in der Umgangssprache, die anregend, initiierend, motivierend und in einem tragbaren Rahmen frustrierend auf die Adressaten einwirken. Dabei muß in jedem Stadium der Arbeit der momentane Stand der Gruppe berücksichtigt werden. Die Fragen nach den Erwatungen der Gruppe und nach den verwendbaren Arbeitsmaterialien sind von bestimmendem Einfluß für die Auswahl der Arbeitsmethode.

- Mitwirkung bei der Planung der Methoden der Elternarbeit führt zu aktiver Mitarbeit.

(vgl. Mitwirkung bei der Erarbeitung der Ziele)
Die Mitwirkung der Adressaten der Elternarbeit bei der Planung der Methoden der Elternarbeit, bedeutet einen engen Praxisbezug der anzuwendenden Arbeitstechniken.
Tabelle 6 (Arbeitsinhalte,S.168) illustriert eine Veränderung der Methoden in ein und derselben Arbeitsgruppe während des Verlaufs der Elternarbeit. Zunächst wünschen die Adressaten der Elternarbeit

von ihren bisherigen Institutions- und Lernerfahrungen ausgehend, Information durch den Initiator. Dem Großteil der Adressaten ist eine Mitwirkung im Kindergarten- und im Schulbereich fremd. Aus diesem Abstand heraus planen die Arbeitsgruppen in der Anfangsphase des Tübinger ElternArbeitsModells vorwiegend einseitige Information der Adressaten durch die Mitarbeiter.

Hier stellt sich das Problem der Frustrationsmöglichkeiten und der Frustrationstoleranz der Informationsempfänger.

Wenn die Eltern und die professionellen Erzieher Referate und vorwiegend Konsum planen, die Mitarbeiter in der Elternarbeit jedoch eine kooperative Adressaten-Mitwirkung anstreben und verwirklichen wollen, entstehen nahezu zwangsläufig Diskrepanzen in den Ziel- und Methodenvorstellungen, in den Erwartungen der Beteiligten.

In jedem Fall haben die Initiatoren der Elternarbeit einen Informationsvorsprung gegenüber den Eltern und den professionellen Erziehern. Zumeist haben sie sich schon über einen längeren Zeitraum mit unterschiedlichen Methoden der Elternarbeit befaßt, besitzen ein mehr oder weniger großes Methodenrepertoir, vor allem verfügen sie aus der Sicht der Eltern scheinbar über das richtige Sozialisationswissen.

Versuchen die Initiatoren, mit den Eltern und den professionellen Erziehern, kooperativ zusammenzuarbeiten, dann erscheint dieses Verhalten für die Adressaten zunächst so, als wollten sie ihnen dieses oft so scheinbar dringend gebrauchte Wissen böswillig vorenthalten.

Diese Erwartungshaltung löst verständlicherweise, wenn sie bestätigt wird, Frustrationen aus. Hier gilt es, den Betroffenen verständlich zu machen, daß: die Mitarbeiter in der Elternarbeit nicht über das

richtige Sozialisationswissen uneingeschränkt verfügen, daß es dieses Wissen vielmehr in dieser Definition gar nicht gibt; sie nicht auf einem Podest stehen, sondern ebenso Menschen wie die Adressaten sind, auch Fehler machen und ebenso nicht alles wissen; jedes wissenschaftlich fundierte Wissen Schwachstellen besitzt und äußerst selten auf den spezifischen Einzelfall anwendbar ist; ein Sozialisationswissen nur dann verwertbar ist, wenn es der Einzelne für seine spezifische Situation selbst erarbeitet und modifiziert, wobei er allerdings durch die Mitarbeiter Unterstützung erhält.
Steht die Elternarbeit auf diesen Grundlagen, dann ist es ihr möglich, alle Adressaten (auch die Mitarbeiter) als gleichberechtigte Partner miteinzubeziehen. Diese Partner verfügen über unterschiedliche spezifische Ressourcen, die nur in einer Kooperation Nutzen, aber dann für jeden einzelnen der Beteiligten, bringen können.
Um diese Grundlage erarbeiten zu können, ist es unverzichtbar notwendig, daß die Mitarbeiter der Elternarbeit einer Arbeitsgruppe fest zugeordnet werden. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe, die Kinder, die Eltern und die professionellen Erzieher müssen erkennen und miterleben können, daß der scheinbar überlegene Initiator mit derselben Intensität wie sie selbst, von den Problemen der Elternarbeit betroffen wird, daß er ebenso wie sie Frustrationsphasen durchlaufen muß und in der gleichen Weise um einen Kontakt bemüht ist. Erfüllt er diese Anforderungen, kann er ein Modell für die Arbeitsgruppe werden und durch seine zuvor gemeinsam definierten Arbeitsmethoden, die notwendige Motivation zur Kooperation bei den Adressaten wecken.
Daß diese Motivation erreichbar ist, zeigen unsere Arbeitserfahrungen. Erst in dem Augenblick, in dem die Methoden der Elternarbeit für die Adressaten durchschaubar geworden sind, ist eine

reale Möglichkeit für eine Mitwirkung bei der Planung der Methoden gegeben. Dann allerdings, nützen die Adressaten diese Möglichkeit aus und erst dann kann von einer ersten Verwirklichung der Selbstbestimmung gesprochen werden.

Diese Selbstbestimmung, die der Unterstützung bedarf, stabilisiert die Elternarbeit und hat auf die Adressaten aktivierenden Einfluß.

- Medien mit Identifikationsmöglichkeiten für die Erzieher schaffen eine produktive Arbeitsebene.

Zitat 27: "Die Filme finde ich prima."

"Die Filme, die zur Zeit im Kindergarten gezeigt werden, finde ich prima. Sie zeigen Situationen, wie sie auch bei uns zuhause vorkommen. Zwar übertreibt der Film manchmal, aber das ist sehr gut für unser anschließendes Gespräch. So kommt man viel leichter in eine Diskussion. Wenn man dann hört, daß andere Eltern sich mit ähnlichen Problemen herumschlagen, dann kann man viel leichter und schneller eine Lösung gemeinsam erarbeiten. Außerdem liefert so ein Film für alle die gleiche Diskussionsgrundlage, was den Gesprächen sehr zugute kommt (Vater, Grundschule)."

Praxisnahe Information und nicht nur passives Aufnehmen dieser Information, sondern die Reflektion über eigene und fremde Erfahrungen, liefern die Basis für eine gemeinsame Elternarbeit. Dabei wird das Medium Film nicht als Transportmittel für richtiges Erziehungswissen und -verhalten eingesetzt. Der Film (das Kurzreferat) von maximal fünf Minuten Dauer zur Einführung in den Themenbereich, dient lediglich zur Herstellung einer Gesprächsgrundlage. Damit erfolgt die Definition der Begriffe, das Abstecken des Arbeitsfeldes in aufgelockerter ansprechender und motivierender Weise.

Dabei besitzt der Film in unserer heutigen gesellschaftlichen Situation eindeutig Vorzüge gegenüber anderen informierenden

Medien oder Arbeitsmitteln. Er vermittelt Informationen nicht nur über die Sprache, er benützt ebenso die wichtigen visuellen Obermittlungstechniken. Der Film ist durch die Verbreitung des Mediums 'Fernsehen' allgemein bekannt. Er bietet Konsum an, regt aber gleichzeitig im Bereich der Elternarbeit durch seine Kürze und den Umfang der offenen Fragen zur weiteren Beschäftigung mit seinen Inhalten an.

Die Adressaten finden durch das Angebot eines Films in der Elternarbeit zunächst eine gewisse häusliche Situation vor. Während allerdings in den Familien die anschließende Diskussion über das Gesehene nicht stattfindet, die dargestellten Inhalte nicht gemeinsam verarbeitet werden, macht die Elternarbeit diese Aufarbeitung zu ihrem Mittelpunkt. Erst durch die gemeinsame Verarbeitung des Inhalts und durch die gemeinsame Erarbeitung von Verhaltensmöglichkeiten auf der gemeinsamen Grundlage des Filminhalts, erhält dieses Medium seinen eigentlichen Inhalt.

Wird der Film in diesem Zusammenhang gesehen und nicht als Wissensvermittler definiert, dann erfüllt er die Anforderung, eine produktive Arbeitsebene für die Elternarbeit schaffen zu können.

- Elternbriefe initiieren Interesse und Aktivitäten.

Zitat 28: "Endlich weiß ich, was im Kindergarten passiert."

"Durch die Elternbriefe werden wir Eltern wirklich ausgezeichnet informiert. Endlich weiß ich, was im Kindergarten passiert. Ich kann die Arbeit des Kindergartens zuhause unterstützen, indem ich die Arbeitsthemen mit meinen Kindern bespreche und mit ihnen gemeinsam noch etwas dazu unternehme. Die Termine, die in den Elternbriefen genannt werden, vergesse ich auch nicht mehr so schnell. Außerdem kann ich dadurch viel besser planen. Und dann finde ich die Elternbriefe für mein Kind einmal eine schöne Erinnerung an den Kindergarten. Ich sammle sie alle. So weiß man dann noch am

Ende eines Jahres, was alles gemacht und unternommen worden ist (Mutter)."

Unter den Aspekten der Kommunikationserleichterung und der zusätzlichen Information sind die Elternbriefe als Hilfsmittel für die Elternarbeit einzuordnen.

Analog der Funktion der Medien, hat der Elternbrief unterstützende, aber nicht kenntnis- oder fertigkeitsübermittelnde Aufgaben.

Die Elternbriefe halten die Arbeitsgruppen für neue Mitglieder offen, indem sie über die Entwicklung und die durchgeführten Aktivitäten berichten. Dadurch wird eine Abschottung der Arbeitsgruppe nach außen verhindert. Unsere Arbeitserfahrungen bestätigen diese Funktion.

Die Elterngruppen sind in den wenigsten Fällen in ihrer Zusammensetzung konstant. Die Teilnehmerzahlen steigen zwar in allen Arbeitsgruppen kontinuierlich, aber immer wieder sind andere Eltern bei den Elternarbeits-Aktivitäten anwesend. Erfreulich ist dabei, daß ein überraschend homogener Informationsstand bei den Eltern vorhanden ist. Durch die Elternbriefe ist es möglich, auf bereits stattgefundene Aktivitäten zu verweisen oder darauf Bezug zu nehmen, auch wenn die momentan Anwesenden daran nicht teilgenommen haben. Ober den Elternbrief sind sie ausreichend informiert.

In allen Arbeitsgruppen ist durch den Einsatz der Elternbriefe ein Ansteigen der Elternaktivitäten zu verzeichnen. Ein weiteres Votum für die Elternbriefe ist auch darin zu sehen, daß nach dem Ende der Projektarbeit, während deren Verlauf die Projektleitung die technische Herstellung der Elternbriefe getragen hat, alle Arbeitsgruppen die Elternbriefe weiter anbieten, obwohl sie nun selbst die Anfertigung (Redaktion und Druck) übernehmen müssen.

Anregung von Interesse und von Aktivitäten sind die Aufgaben der eingesetzten Elternbriefe und nicht die Vermittlung von Erziehungswissen, wie dies u.a. von LODTKE & SCHMITT-WENKEBACH[1] (auch für das Medium Film) oder von HUPPERTZ[2] und LANGE[3] gefordert wird.

Wir können nicht in einem Fall den Nachweis bringen, daß die Elternbriefe eine Veränderung der Erziehungseinstellungen und -verhaltensweisen ausgelöst haben, aber wir haben wiederholt die Erfahrung machen können, daß Elternbriefe Interesse und Aktivitäten bei den Adressaten der Elternarbeit initiieren.

---

1 LODTKE & SCHMITT-WENKEBACH: Elternbildung im Medienverbund, in: Neue Praxis 4,'74, S.31o-323 S.311 ff.

2 HUPPERTZ, N.: Elternarbeit vom Kindergarten aus, Freiburg '74, S.132 ff.

3 LANGE, E.: Elternbildung durch Elternbriefe, in: Neue Praxis 5,'75, S.1o5-118, S.117

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Unter der Berücksichtigung des Wandels der Elternarbeit (von der Elternbildung zur Elternmitwirkung) und einer Analyse der Elternarbeits-Situation (in einem räumlich begrenzten Gebiet) wird die Basis für eine intervenierende Elternarbeit definiert.
Die Intervention, ein Hauptbestandteil der pädagogischen Begleitforschung, soll allen Adressaten der Elternarbeit (Kinder, Eltern, professionelle Erzieher, Bildungsinstitutionen und Initiatoren der Elternarbeit) reale Hilfen für die Erziehungsaufgaben und die Sozialisation anbieten.
Durch eine phänomenologisch angelegte Begleitforschung werden Aussagen zu den definierten Zielen (Kooperation, Kontinuität und Institutionalisierung) erarbeitet.
Alle Erfahrungsdaten stammen aus einer Projektarbeit (Tübinger ElternArbeitsModell), die in Kindergärten und Grundschulen durchgeführt und angeboten wurde.

Elternarbeit, als reale Hilfe für den Einzelnen, ist dabei keine zeitlich abgrenzbare pädagogische Intervention innerhalb der lebenslangen Sozialisation.
In dem relativ kurzen Zeitabschnitt der Projektarbeit sind reale Hilfen nur in einzelnen wenigen Bereichen (Mitwirkung, 4.7, 4.8, 4.9) und nur für einige wenige Individuen (Randgruppen, 4.6) effektiv zu verzeichnen.
Sichtbar werden die Hilfen in der Reduktion der hemmenden Faktoren und der Optimierung der unterstützenden Faktoren in ihrer Bedeutung für die Teilnahme und die Mitwirkung an der Elternarbeit.

Durch die Intervention sind Grundlagen gelegt, die langfristig reale Hilfen für die Beteiligten bieten (Multiplikatoren, 4.5).

Kooperation aller Adressaten der Elternarbeit kann initiiert und etabliert werden (4.1). Vorhandene Widerstände gegenüber der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule werden durch die Elternarbeit allmählich abgebaut.
Praktizierte Kooperation bewirkt eine Erleichterung der Obergänge zwischen den Erziehungsfeldern und bietet reale Hilfen für die pädagogische Förderung einzelner Kinder.
Kooperation der Teilnehmer in den Belangen der Elternarbeit (Ziele, 4.7; Inhalte, 4.8; Methoden, 4.9) liefert eine stabile Basis für die Elternarbeit, initiiert Interesse und Motivation bei bislang desinteressierten Eltern und Erziehern.

Kontinuität der Mitarbeiter (4.4) in der Elternarbeit erscheint als eine wichtige Voraussetzung für die selbstbestimmte Elternarbeit. Mitarbeiter werden von Arbeitsgruppen aufgenommen und als Mitglieder akzeptiert. Die gleichbleibende Betreuung der Elternarbeit gewährleistet eine Kontinuität der Arbeitsmethoden (4.2).
Ein fortlaufendes Angebot der Elternarbeit in Kindergärten und Grundschulen wird gewünscht und ist realisierbar. Auswirkungen zeigen sich in verstärktem Interesse und in verstärkter Mitarbeit. Teilnehmer der Elternarbeit im Kindergarten bewirken eine Fortsetzung der Elternarbeit in der Grundschule.

Elternarbeit läßt sich durch eine Institutionalisierung der Elternarbeit (4.3) in unterschiedlichen Institutionen etablieren.
Die institutionalisierte Form steht nicht im Widerspruch zur Selbstbestimmung, sie unterstützt vielmehr die Selbstbestimmung der Teilnehmer.

Die zentrale Steuerung der Elternarbeit in unterschiedlichen Arbeitsgruppen durch ein Institut für Elternarbeit ist realisierbar und bedeutet für den angestrebten Bewußtseinswandel in der Öffentlichkeit gute Arbeitsvoraussetzungen.
Ein Einstellungswandel gegenüber der Elternarbeit wird in Ansätzen sichtbar.

Explorative sozialwissenschaftliche Forschung geht vielfach einen Kompromiß in Bezug auf die erwünschte Arbeitsbreite und Arbeitstiefe ein. Dieser Entschluß wird oftmals, wie auch in der vorliegenden Arbeit, durch die zur Verfügung stehenden finanziellen Möglichkeiten bedingt.
Es ist auch aus diesem Grund erforderlich, daß weitere spezifische intervenierende Forschungsvorhaben in Teilbereichen der Elternarbeit durchgeführt werden, die diese Arbeit nicht berührt hat.

6 Perspektiven selbstbestimmter Elternarbeit

Die Perspektiven selbstbestimmter Elternarbeit werden als Fazit aus dem bisher Dargestellten entwickelt.
Diese Obersicht ist keine dogmatische Festlegung des einzig richtigen Weges. Die vorzustellenden Perspektiven sollen weitere Elternarbeit anregen; sie sollen eine mögliche Grundlage für weitergehende Oberlegungen im Bereich der Elternarbeit als intervenierende pädagogische Begleitforschung sein.

6.1 Adressaten

Selbstbestimmung in der Elternarbeit kann nicht über die Definition von Defiziten bei möglichen Teilnehmern der Elternarbeit erreicht werden.
Selbstbestimmte Elternarbeit geht von der Oberlegung aus, daß alle Empfänger des Angebots über Erfahrungen verfügen, die für die Elternarbeit nutzbringend sind. Eltern kennen ihre Kinder, Erzieher sind über das Verhalten der Kinder ebenso informiert wie über ihre Möglichkeiten in der Elternarbeit in ihrer Institution. Kein Außenstehender besitzt ein Wissen, das diesen Praxisbezug in der gleichen Intensität vorweisen kann.
Will man Elternarbeit anregen und unterstützend begleiten, dann muß jeder Initiator auf dieses Wissen und auf diese Erfahrungswerte der Eltern und professionellen Erzieher zurückgreifen, er muß mit den potentiellen Teilnehmern eine Grundlage der Elternarbeit erarbeiten.
Dabei können nicht nur Eltern angesprochen werden. Alle Individuen,

die im Erziehungsbereich eine Funktion ausüben, alle Institutionen, die an der Erziehung beteiligt sind und eine gewisse Möglichkeit der Einflußnahme besitzen, gehören zu dem Kreis der Adressaten der Elternarbeit.

Kindergärten und Grundschulen können in der Elternarbeit nicht nur die Eltern ansprechen, die Ansprache der Kinder ist in diesem Zusammenhang unumgänglich. Elternsprechstunden müssen in Familiengesprächsangebote umgewandelt werden. Kinder dürfen aus der Kommunikation zwischen der institutionellen und der familiären Erziehung nicht ausgeschlossen bleiben.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung dürfen nicht länger eine einseitige Einladung an Eltern oder professionelle Erzieher richten, Elternarbeit bezieht beide Gruppierungen ein.

Das Angebot der Elternarbeit richtet sich aber auch an Eltern aus gesellschaftlichen Randgruppen; an Eltern, die noch keine Verbindung zu Kindergärten oder Grundschulen haben, die sich aber in Straßen- oder Nachbarschaftsgruppen organisieren möchten; an werdende Eltern, die sich in Gesprächen und im Erfahrungsaustausch mit erfahrenen Eltern auf ihre neue Rolle vorbereiten möchten; an Großeltern, die ihre Enkel erziehen und die Verbindung zur folgenden Generation nicht verlieren möchten; etc..

Elternarbeit ist keine Einladung an Eltern mit schulpflichtigen Kindern, Erziehungsfragen theoretisch und ohne direkten Praxisbezug diskutieren zu wollen. Elternarbeit ist ein wesentlicher Bestandteil der Gemeinwesenarbeit, der dazu beitragen will, das Gemeinwesen und seine einzelnen Ebenen für den Einzelnen anschaulicher und durchlässiger werden zu lassen.

Unter diesem Gesichtspunkt sind alle Mitglieder eines Gemeinwesens

mögliche Teilnehmer der Elternarbeit.

6.2 Ziele

Durch die Elternarbeit sollen jedem Teilnehmer reale Hilfen angeboten werden. Diese Hilfen können auf unterschiedlichen Ebenen liegen, der Empfänger muß sie jedoch als Hilfen erkennen und akzeptieren können.
Theoretisch und logisch schlüssige lo-Punkteprogramme einer kompensatorischen Elternarbeit erfüllen diesen Anspruch nicht. Die Empfänger der Hilfsmaßnahmen müssen ihre Bedürfnisse anmelden können und aus einem Angebot von unterschiedlichen Hilfen die von ihnen vorrangig gebrauchte aussuchen können.
Tatsächliche Hilfe bedeutet für manche Eltern das Bereitstellen oder die Vermittlung von Babysittern. Tatsächliche Hilfe ist das Angebot von Kontakten zu anderen Eltern, das die soziale Isolation überwinden hilft. Tatsächliche Hilfe ist die Möglichkeit einer Hausaufgabenbetreuung, die berufstätige Eltern spürbar entlastet. Diese Auflistung läßt sich beliebig fortsetzen. Initiatoren von Elternarbeit ist zu empfehlen, im jeweiligen Arbeitsbereich die möglichen Teilnehmer anzusprechen und nach ihren Bedürfnissen zu fragen, um dann gemeinsam nach Hilfsmöglichkeiten zu suchen.
Die Erleichterung der Obergänge zwischen den Erziehungsfeldern ist ein Ziel der Elternarbeit mit allgemeiner Bedeutung. Dieses Ziel ist zu erreichen, wenn Vertreter der verschiedenen Erziehungsfelder zusammenkommen und über eine Annäherung sprechen und diese in ihrem Arbeitsfeld auch zu realisieren versuchen.

Ein weiteres Ziel der Initiatoren der Elternarbeit besteht in der Absicht, die Elternarbeit in den verschiedenen Institutionen als ständiges Angebot zu etablieren, Elternarbeit zu institutionalisieren.

Dabei müssen Sicherungen eingebaut werden, die eine Verselbständigung der Elternarbeit verhindern.

Elternarbeit darf nicht Selbstzweck für eine kleine Zahl von Initiatoren und für den Rest der Eltern eine Pflichtübung werden. Wenn Eltern und professionelle Erzieher Elternarbeit machen müssen, dann ist diese Elternarbeit nicht selbstbestimmt und hat ihren Sinn verloren.

Die Anregung zur Elternarbeit kann von einer entsprechenden Einrichtung erfolgen, ebenso die Begleitung und Unterstützung der Elternarbeit. Die Mitarbeit und das Engagement der Teilnehmer läßt sich jedoch nicht zentral verordnen. Werden durch eine zentrale Einrichtung, z.B. ein Institut für Elternarbeit, optimale Voraussetzungen für die Elternarbeit angeboten, liegt es ausschließlich im Ermessen und in der Motivation der möglichen Teilnehmer, welchen Umfang die Elternarbeit annimmt. Elternarbeit ist eine Aktivität der Adressaten und erhält nur durch sie ihre Praxisnähe und Praxisrelevanz.

Elternarbeit läßt sich durch eine Institutionalisierung nicht verordnen und/oder per Erlaß durchführen. Die Institutionalisierung bedeutet lediglich eine Unterstützung der Aktivitäten, eine notwendige Koordination stattfindender Elternarbeit und eine erfolgversprechende Grundlage für die erforderliche Kooperation und Kontinuität der Elternarbeit in unterschiedlichen Einrichtungen und mit unterschiedlichen Teilnehmern.

6.3 Inhalte

Inhalte selbstbestimmter Elternarbeit werden durch die Teilnehmer festgelegt.
Dabei steht das Alltagswissen (latentes Sozialisationswissen), das aus persönlichen Erfahrungen mit eigenen und fremden Kindern und aus den vermittelten Erfahrungen von Verwandten, Bekannten, Nachbarn etc. resultiert, im Vordergrund.
Wissenschaftliche Erkenntnisse bedeuten für die selbstbestimmte Elternarbeit nicht das ausschließlich richtige Erziehungswissen, das den Teilnehmern der Elternarbeit vermittelt werden soll.
Wissenschaftlich gesicherte Information hat lediglich instrumentelle und nicht belehrende Funktion, sie dient als Katalysator für die Reflektion des eigenen Verhaltens.
Inhalte selbstbestimmter Elternarbeit umfassen ebenso Aktivitäten im kognitiven und sozialen Bereich der Teilnehmer, wie familienunterstützende und familienergänzende Maßnahmen. Sind die Inhalte selbstbestimmt, dann werden sie von den Teilnehmern nicht als Bevormundung oder Belehrungsversuche durch Dritte erlebt.
Initiatoren der Elternarbeit haben darauf zu achten, daß: die Arbeitsgruppen sich mit der Wahl der Inhalte, vor allem im kognitiven Bereich, nicht überfordern; die Elternarbeit nicht in wilde Gruppentherapie ausartet, die anstelle Selbsterfahrung eine Gruppenzerstörung bewirkt; unorthodoxe Inhalte einer Arbeitsgruppe für alle Mitglieder dieser Gruppe akzeptabel und verstehbar sein können; keiner der Mitarbeiter in der Elternarbeit versucht, eine Arbeitsgruppe auf einen von ihm erwünschten Inhalt zu lenken.

Selbstbestimmte Elternarbeit bedeutet Offenheit gegenüber allen möglichen Inhalten ohne jede Einschränkung, wenn diese Inhalte von der Mehrzahl der Teilnehmer akzeptiert werden können und durch die Bearbeitung keine dauerhafte Gruppenbildung innerhalb der Elterngruppen angestrebt wird.
In der Elternarbeit existieren keine banalen Inhalte, die für eine Bearbeitung zu anspruchslos wären. Die Inhaltswünsche und Erwartungen der Teilnehmer stehen im Vordergrund der Elternarbeit und nicht die Ansicht der Initiatoren.
Ein Ausgleich der Inhalte, der allen Teilnehmern gerecht werden kann, muß von den Initiatoren angeregt und herbeigeführt werden, damit Frustrationen im Rahmen des Erträglichen gehalten werden können.

6.4 Methoden

Die Methoden der Elternarbeit müssen der Begründung und der Zielsetzung der selbstbestimmten Elternarbeit entsprechen.
Im Mittelpunkt steht dabei die partnerschaftliche Erarbeitung und Verarbeitung von Informationen. Denkbare Methoden sind alle Formen gemeinsamen Handelns, gemeinsamen Einübens von partnerschaftlichem Verhalten und alle Spielarten eines informellen Gedankenaustausches.
Dabei muß beachtet werden, daß Mitarbeiter in der Elternarbeit nur diese Methoden erfolgreich anwenden können, deren Grundlage sie bis zu einem gewissen Grad internalisiert haben. Ein Mitarbeiter, der selbst nicht zur Kooperation mit Arbeitsgruppen bereit ist, kann keine kooperative Elternarbeit vermitteln oder Individuen dazu anleiten; ein Mitarbeiter, der nicht bereit ist, kontinuierlich

mit einer Arbeitsgruppe zusammen zu arbeiten, kann keine Kontinuität der Elternarbeit erreichen; etc..
Selbstbestimmte Elternarbeit läßt sich nur dann realisieren, wenn von den Initiatoren Kontinuität der Elternarbeit und eine Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsinstitutionen gewährleistet, oder zumindest in Aussicht gestellt werden kann.
Auch hier gilt der Grundsatz: Kontinuität und Kooperation können nicht per Erlaß verordnet werden, sie bedürfen allerdings der unterstützenden Begleitung.

6.5 Ausblick

Die vorgestellte institutionalisierte Form der selbstbestimmten Elternarbeit bedarf der weiteren Erprobung. Ungeklärt blieben in diesem Zusammenhang Fragen nach der optimalen Zusammensetzung eines Instituts für Elternarbeit, nach der optimalen Form der Trägerschaft und der Finanzierung.
Die Institutionalisierung der Elternarbeit durch die Schul-Gesetzgebung und die Kindergarten-Richtlinien bringt nicht den erhofften Effekt. Die pädagogische Seite der Elternbeiratsarbeit fehlt in den allermeisten Fällen in der Praxis. Eine individuelle Anleitung und Ausbildung der Elternvertreter zu Multiplikatoren der Elternarbeit kann diesen Anspruch befriedigen. Elternvertreter brauchen Unterstützung und Anleitung, die allerdings durch sporadische Weiterbildungsangebote in Form von Seminaren nicht gewährleistet werden können.
Multiplikatorenausbildung für die Elternarbeit und im Rahmen der Elternarbeit betrifft nicht ausschließlich Eltern und Elternver-

treter.

Die Ausbildung der professionellen Erzieher darf an dieser Aufgabe nicht länger vorbeigehen. Pädagogische Arbeit mit Kindern beinhaltet auch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Diese Zusammenarbeit kann von den Ausbildungseinrichtungen für professionelle Erzieher nicht mehr länger nur gefordert werden, ohne daß den Auszubildenden Hilfen in diesem Bereich angeboten werden. Die Erfahrungen der vorliegenden Arbeit zeigen deutlich, daß bei den professionellen Erziehern erhebliche Vorarbeiten geleistet werden müssen, damit die Elternarbeit von dieser Seite aus nicht mehr länger gebremst, sondern nach Möglichkeit unterstützt und gefördert wird.

Für die Bildungsinstitutionen, vornehmlich für ihre Träger, ist eine Neuorientierung in Bezug auf die Elternarbeit nicht nur wünschenswert, diese Neubesinnung ist dringend notwendig geworden. Nur über eine Unterstützung der Elternarbeit durch die Träger erscheint es möglich, das zum Teil verloren gegangene Vertrauen zwischen Institutionen und Eltern wieder aufbauen zu können, das für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zum Nutzen der Kinder unerläßlich ist.

Eine Aufgabe der Träger besteht auch darin, die zeitlichen Möglichkeiten ihrer Angestellten für Initiativen der Elternarbeit zu überprüfen und neu zu gestalten. Wenn Elternarbeit in diesem Zusammenhang durch Träger, Schulaufsichtsbehörde etc. anerkannt wird, erscheint auch die Oberprüfung der Möglichkeiten einer begrenzten Freistellung der Eltern für Elternarbeits-Aktivitäten eher realistisch zu werden, als dies bislang der Fall ist.

Die Zeitproblematik der Elternarbeit für alle Adressaten bedarf ebenfalls einer weitergehenden Oberprüfung. So konnte nicht aus-

reichend geklärt werden, welcher zeitliche Aufwand und Einsatz den Adressaten zuzumuten ist, wenn die Elternarbeit nicht nur für zwei Jahre, sondern kontinuierlich über die gesamte Kindergarten- und Schulzeit angeboten und durchgeführt wird.

Zu überprüfen sind die Möglichkeiten einer Bindung der Elternarbeit an Initiatoren oder an Arbeitsgruppen. Es ist dabei zu fragen, ob die Individualbezogenheit der Elternarbeit durch einen Gruppenbezug langfristig ersetzt werden kann. Ansätze, die in der Projektarbeit eine Entwicklung in dieser Richtung vermuten lassen, gewinnen erst durch eine längere zeitliche Distanz Generalisierbarkeit.

Grundsätzlich läßt sich festhalten, daß reale Erfolge einer pädagogischen Intervention durch Elternarbeit für die Adressaten nicht kurzfristig meßbar sein können. Erst eine Oberprüfung der Individual- und Gruppensituation nach einer längeren zeitlichen Distanz läßt erkennen, in welchen Bereichen selbstbestimmte Elternarbeit reale Veränderungen bewirken kann.

Wir hoffen, daß wir durch die Arbeit des Tübinger ElternArbeits-Modells, Anstöße zum Weiterdenken und Anregungen für weitere selbstbestimmte Elternarbeit gegeben haben. Wir hoffen weiter, daß unsere oft unzureichenden Bemühungen reale Veränderungen einleiten konnten und daß alle Adressaten auch einen persönlichen Nutzen aus den Aktivitäten ziehen konnten.

An dieser Stelle möchten wir allen mitwirkenden Kindern, Eltern und professionellen Erziehern für ihre Mitwirkung danken. Ihre Mitarbeit, die für sie oft frustrierend war, hat diese Arbeit und ihre Aussagen erst ermöglicht.

6.6 Thesen selbstbestimmter Elternarbeit

1. Selbstbestimmte Elternarbeit disqualifiziert nicht die Erziehungsleistung des Elternhauses, sondern baut darauf auf.
2. Selbstbestimmte Elternarbeit richtet sich immer an den gesamten, mit Erziehung befaßten Personenkreis.
3. Selbstbestimmte Elternarbeit kann allen durch Erziehungsprobleme Betroffenen konkrete Hilfen vermitteln.
4. Selbstbestimmte Elternarbeit lebt (wie der Begriff aussagt) vom fortwährenden und gegenseitigen Meinungsaustausch der Teilnehmer.
5. Selbstbestimmte Elternarbeit beruht auf dem freiwilligen Engagement des angesprochenen Personenkreises.
6. Alltagswissen der Eltern und der professionellen Erzieher ist Inhalt und Grundlage der selbstbestimmten Elternarbeit.
7. Die Arbeitsmethode soll nicht einem starren Schema folgen, sondern sich den jeweils aktuellen Erfordernissen anpassen.
8. Die Ausbildung der professionellen Erzieher soll auch die Grundlagen der selbstbestimmten Elternarbeit umfassen.
9. Selbstbestimmte Elternarbeit erfüllt nicht nur familienunterstützende Funktionen, sondern nimmt ebenso und besonders familienergänzende Aufgaben wahr.

Literatur

ACH, N.: Ober die Begriffsbildung, Bamberg 1921

ADORNO, T. et al.: The authoritarian personality, New York 195o

AEBLI, H.: Psychologische Diagnostik, Stuttgart 1963

ALHEIT, P.: Elternbildung und soziale Schicht in: Materialien zur Elternbildung, Comenius-Institut, Münster,1, 1974, 145-165

ALLPORT, G.: Attitudes, in: MURCHISON, C.: A handbook of social psychology, Clark University Press 1935, 798-844

ANWEILER, O.: Bildungssysteme in Europa, Weinheim 1976

ARBEITERWOHLFAHRT, Bundesverband e.V. (Hrsg.): Die fahrbaren Elternschulen der Arbeiterwohlfahrt, Bonn 1969

-: Programm und Praxis in der Familienbildung und in Elterninitiativen Bonn 1973

-: Fachpolitisches Programm der Arbeiterwohlfahrt, Bonn 1975

ARENS, B.: Zur Theorie und Praxis der Elternbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Neuss 1977

ARNOLD et al.: Lexikon der Psychologie, Freiburg 1971

ARONSON & GOULDEN: The effect of relevant and irrelevant aspects of communicator credibility on opinion change, J. Pers. 3o,1962,135-146

AUSUBEL, D.: Educational Psychology: A Cognitive View, New York 1968

AXLINE, V.: Dibs, Bern 1964

BACH, H.: Schulische Erziehungsberatung, Hannover 196o

BACKMAN & SECORD: Problems in social psychology, New York 1966

BÄUERLE, W.: Jugendhilfe und Elternbildung, Hamburg 197o

-: Elternbildung in Hamburg, Schriftenreihe der Jugendbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg, 197o

-: Die Aufgabe der Elternbildungsarbeit, in: Unsere Jugend 22,197o,299-31o

-: Theorie der Elternbildung, Weinheim 1971

-: Grundformen der Arbeit mit Eltern, in: Neues Beginnen 1,1971,24-3o

-: Reform der Heimerziehung, in: Unsere Jugend 24,1972,243-259

-: Elternbildung, in: SCHLEICHER, K.: Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973,85-1o4

BALSER, F.: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19.Jahrhunderts, Stuttgart 1959

BANDURA, A.: Social learning through imitation, Lincoln 1962

-: Influence of models' reinforcement contingencies on the aquisition of imitative responses, J.pers.soc.Psych. 1,1965,589-595

BANDURA & HUSTON: Identification as a process of incidental learnings, J.of Ab. and Soc. Psych. 63,1961,311-318

BANDURA & KUPERS: Transmission of patterns of self reinforcement through modeling, J.of Ab. and Soc.Psych. 69,1964,1-9

BANDURA & WALTERS: Social learning and personality development, New York 1963

BASTINE, I.: Verhaltenstherapeutisches Elterntraining, in: SCHNEEWIND & LUKESCH: Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1977,249-261

BAUCH, W.: Emanzipatorische Arbeiterbildung, Berlin 1975

BAUMANN, E.: Elternschulung, in: Schweizerische Lehrerzeitung 197o,281-283

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM für Unterricht und Kultus (HrsG): Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, Donauwörth 1976

BECKER, H.: Kann die Erwachsenenpädagogik den Elternhelfen?, in: Die Sammlung 1957,94-98

BEITL, M.: Ergebnisse und Konsequenzen der (Kindergarten)Versuche in Baden-Württemberg, in: Ev.Akademie Bad Boll, Protokolldienst 8,1976,18-28

BELOW, P.: Schulinitiative zur Elternarbeit, in: Gesamtschule 1,1976,13-17

BENGL, H.: Elternhaus und Schule, Ratingen 1974

BEM, D.: Beliefs, Attitudes and Human Affaires, Belmont 197o

-: An experimental analysis of self-persuasion, J.Exp.Soc.Psych. 1,1965,199-218

-: Self-perception, Psych.Rev. 74,1967,183-2oo

BENNINGHAUS, H.: Ergebnisse und Perspektiven der Einstellungs-Verhaltens-Forschung, Meisenheim 1976

BERGNER, H.: Im Zeitalter der Massen, Stuttgart 1967

BERKOWITZ & GRAZIANO: Training parents as behavior therapists, Beh.Res.Ther. 1o,1972,297-317

BERNSTEIN, B.: Lernen und soziale Struktur, in: BERNSTEIN, OEVERMANN, REICHWEIN & ROTH: Lernen und soziale Struktur, Amsterdam 197o,7-33
-: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Amsterdam 197o

BLANKERTZ, H.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern, Weinheim 1977

BLOOM, B.: Taxonomy of Educational Objectives, New York 1956

BLUMER, H.: Symbolic interactionism, Englewood 1969

BÖHME, G.: Psychologie der Erwachsenenbildung, München 196o

BOLTE & ASCHENBRENNER: Die Gesellschaftliche Situation der Gegenwart, Opladen 1968

BORNEMANN, E.: Erziehungsberatung, München 1963

BORMAN et al.: Kommunikation im Unternehmen und Verwaltung, München 1971

BREHM & COHEN: Explorations in cognitive dissonance, New York 1962

BREZINKA, W.: Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966
-: Erziehung als Lebenshilfe, Wien 1968

BROCHER, T.: eine kleine elternschule, Ulm 1962

BRODY, G.: Relationship between maternal attitudes and behavior, J.Pers. soc. Psych. 2,1965,317-323

BRONFENBRENNER, U.: Socialization and social class through time and space, in: MACCOBY, NEWCOMB & HARTLEY: Readings in social psychology New York 1958,4oo-428

BRUNER, J.: A Study of Thinking, New York 1956

BRUNNER, E.: Der Erwerb von Einstellungen, in: SCHMIDT, BRUNNER, SCHMIDT-MUMMENDEY: Soziale Einstellungen, München 1975,91-144

BOCHNER, P.: Die Eltern und die Schule, München 1976
-: Bürokratisierung statt Demokratisierung, in: Gesamtschule 1,1976,7-9
-: Modellschulversuche als Instrument der Schulreform, Konstanz 1972

BÜHLER, K.: Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge, Arch.ges.Psych. 12,19o8

BUNDESMINISTERIUM für Jugend, Familie, Gesundheit (HrsG): Zweiter Familienbericht, Bonn 1975
-: Der Elternführerschein, Stuttgart 1978

CANZIANI, W.: Elternbildung als Gruppenarbeit, in: Pro Juventute 1965,1-3

CASELMANN, C.: Wesensformen des Lehrers, Stuttgart 1964

CHAPANIS & CHAPANIS: Cognitive Dissonance, Psych.Bull. 61,1964,1-22

CLAUSSEN, B.: Emanzipation - Normengefüge - Erziehung, in: ZfP 19,1973

COHEN,A.: Attitude change and social influence, New York 1964

COHEN, P.S.: Moderne soziologische Theorie, Wien 1972

COMENIUS-INSTITUT (HrsG): Materialien zur Elternbildung, Münster 1974

CRANACH, IRLE, VETTER: Zur Analyse des Bumerang-Effektes, in: Psychol. Forsch. 28,1965,535-561

CRANDALL & PRESTON: Patterns and levels of maternal behavior, Child Dev. 26,1955,267-277

DAHRENDORF, R.: Studien zur Soziologie, München 1967
-: Soziale Klasse und Klassenkonflikt, Stuttgart 1957

DAS & NANDA: Mediated transfer of attitudes, J.Abn.Soc.Psych. 66,1963,12-16

DAUBER,LIEGLE,SOSSMUTH: Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle, in: BLANKERTZ,H.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern, Weinheim 1977,173-18o

DAUBER, H.: Lehrerrolle und Sozialisation, Tübingen 1973

DAUBER & WEBER: Eltern aktiv, Reinbek 1976

DAVIS & HAVIGHURST: Social class and color differences in childrearing, Amer.Soc.Rev. 11,1946,698-71o

DeFLEUR & WESTIE: Verbal attitudes and overt acts, Amer.Soc.Rev. 23,1958, 667-673

DeLANDSHEERE, G.: Einführung in die pädagogische Forschung, Weinheim 1971

DEUTSCHER, I.: Words and deeds, Soc.Prob. 13,1966

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 197o
-: Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung, Stuttgart 1973
-: Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975

DIEDRICH, K.: Elternhaus und Schule, Berlin 1961

DIEKMEYER, U.: Das Elternbuch 1 - 6, Hamburg 1976

DOOB, L.: The behavior of attitudes, Psych.Rev. 54,1947,135-156

DOORMANN, L.: Verändert die Schule jetzt, Weinheim 1976

ELLER & WINKELMANN: Das Berliner Eltern-Trainings-Projekt, in: SCHNEEWIND & LUKESCH: Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1977, 262-279

EWERT, O.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von soziokulturellen Normen, in: HERRMAN, Th.: Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966,61-76

EYFERTH, K.: Starrheit und Integration, Psych.Rdsch. 1o,1959,159-169

-: Das Lernen von Haltungen, Bedürfnissen und sozialen Verhaltensweisen, in: Hdb. der Psychologie, Bd.I,2, Göttingen 1964

FATKE, R.: Kompensatorische Erziehung im Vorschulalter, in: HUNDERTMARCK & ULSHOEFER: Kleinkinderziehung, München 1972,187-211

FEND, H.: Bildungskonzeptionen und Motivationsmodelle der Erwachsenenbildung, T.u.P. 4,1968,146-157

-: Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim 1971

FEIDEL-MERTZ, H.: Zur Ideologie der Arbeiterbildung, Frankfurt/M. 1964

FEIG, R.: Motivationsstrukturen in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1972

FESTINGER, L.: A theory of cognitive dissonance, Stanford 1957

-: Conflict, decision and dissonance, Stanford 1964

FILLIP & SCHNEEWIND: Psychologische und soziologische Determinanten in Eltern-Kind-Beziehungen, Nürnberg 1974

FLEMING, D.: Attitude: The history of a concept. Perspectives in American History 1,1967,287-365

FOPPA, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten, Köln 1965

FRESE, H.: Erwachsenenbildung, eine Praxistheorie, Freiburg 1976

FREY, E.: Die Elternschule, Winterthur 1957

FROHN, H.: Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern, in: BOCHNER, P.: Die Eltern und die Schule, München 1976

FROMM, E.: Der moderne Mensch und seine Zukunft, Frankfurt/M. 1967

FURCK, C.L.: Aufgaben der Erziehung im Bereich der Familie, Weinheim 1964

FURIAN, M.: Praxis der Elternarbeit, Stuttgart 1974

GAGNE, R. et al.: Factors in Aquiring Knowledge of a Mathematical Task Psych.Monol. 76,1962,No.526

GALBRAITH, J.: Die moderne Industriegesellschaft, Hannover 1973

GEIPEL, R.: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens, Berlin 1965

GIESECKE, H.: Erziehung gegen den Kapitalismus, Frankfurt/M. 1973

GLASS & KÖNIG: Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Köln 197o

GOFF, L.: The effect of film-mediated models on the verbal behavior and selected attitudinal variables of paticipants in group counceling, Diss.Abstr. 32,1972,6759-6785

GOLIGHTLY & BYRNE: Attitude statements as positive and negative reinforcements, Science 146,1964,798-799

GORDON, TH.: Familienkonferenz, Hamburg 1972
-: Schulkonferenz, Hamburg 1977

GOTTSCHALCH, W.: Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt/M. 1969

GRAF, K.: Steuerung, in: ARNOLD et al.: Lexikon der Psychologie, Freiburg 19

GRIMM, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966

GROOTHOFF, H.H.: Erziehung im Gespräch, Braunschweig 1968

GROOTHOFF & STALLMANN (HrsG): FISCHER-Lexikon 'PÄDAGOGIK', Stuttgart 1961

GROSSMANN, H.: Bürgerinitiativen, Frankfurt/M. 1971

GUMPERT et al.: Modelling as a factor in the internalization of social standards, in: Perceptual and Motor Skills 27,1968,555-563

HAARMANN & SCHWARTZ: Unser KInd kommt zur Schule, Frankfurt/M. 1975

HAGERMANN-WHITE & WOLF: Gesellschaftliche Entwicklung und Sozialisationsforschung, in: Erziehung und KLassenkampf 9,1973,4-27

HARDEGGER, A.: Handbuch der Elternbildung, Köln 1966

HARRIS, J.: Normal children and mothers, Glencoe 1959

HARTFIEL & HOLM: Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft, Opladen 1973

HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese, in: HERRMANN, Th.: Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966,131-169
-: The Anatomy of Achievment Motivation, New York 1967

-: Förderung der Lernmotivierung und der intelektuellen Tüchtigkeiten, in: ROTH (HrsG): Deutscher Bildungsrat, Stuttgart 1969,193-228

HEIDER, F.: The psychology of interpersonal relations, New York 1958

HEINRICH, H.: Verbale Attitüden und tatsächliches Verhalten, in: Z.exp.ang. Psych. 5,1974,62-79

HENTIG, H.: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968

HEREFORD, C.: Changing parental attitudes through group discussion, Austin 1963

HERRMANN, Th.: Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966

HERRMANN & STAPF: Erziehungsstil und Reaktionseinstellung, Marburg 1968

HERZ, O.: Die Notwendigkeit von Elternarbeit, in: Gesamtschule 8,1976,4-6

HETZER, H.: Handbuch der Psychologie Bd.1o, Göttingen 1959,144-169

HICKS, D.: Imitation and retention of film-mediated aggressiv peer and adult models, J.pers.soc.Psych. 2,1965,97-1oo

HIELSCHER, H.: Elternarbeit im Kindergarten, in: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 22,1971

HILDUM & BROWN: Verbal reinforcement and interviewer bias, in: J.Abn.Soc. Psych. 53,1956, 1o8-111

HILGARD & BOWER: Theories of Learning, New York 1966

HITPASS, J.: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung Ratingen 1965

HOFF & GRONEISEN: Arbeitserfahrungen, Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhalten von Eltern, in: SCHNEEWIND & LUKESCH: Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1977,65-89

HOLZER, H.: Eltern(mit)arbeit in der Hauptschule, in: Demokratische Erziehung 5,1976,53o-538

HOVLAND et al.: Experiments on mass communication, Princeton 1949

HUBER, G.: Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen, München 1976

HUNDERTMARCK & ULSHOEFER: Kleinkindererziehung, München 1972

-: Kindergarten und Elternarbeit, München 1976

-: Elternbildung, Neuwied 1977

HUNT, J.: Intelligence and Experience, New York 1967

HUNTFORD, R.: Wohlfahrtsdiktatur, Frankfurt/M. 1973

HUPPERTZ, N.: Elternarbeit vom Kindergarten aus, Freiburg 1974

HUSEEN, T.: Erwachsene lernen, Stuttgart 1963

INSKO, C.: Theories of attitude change, New York 1967
-: Verbal reinforcement of attitude, J.Abn.Soc.Psych. 2,1965,621-625

INSTITUT für BILDUNGSPLANUNG der Max-Planck-Gesellschaft (HrsG): Sprache und soziale Herkunft, Bd. 18, Berlin 197o

IRLE, M.: Entstehung und Änderung von sozialen Einstellungen, in: Kongreß-Bericht DGP 1966,194-221

ISCOE & STEVENSON: Personality Development in Children, Austin 196o

JAMES, W.: The principles of Psychology, New York 1926

JAMES & LOTT: Rewardfrequenzy and the formation of positive attitudes toward group members, J.soc.Psych. 62,1964,11-115

JANIS, I.: Personality and persuability, New Haven 1959

JONAS, F.: Geschichte der Soziologie, Hamburg 1969

KAMPMÖLLER, O.: Der Lehrer als Elternbildner, in: Erziehung und Unterricht 3,1971,181-187

KATZ, D.: The functional approach to the study of attitudes, in: Public Opinion Quarterly 24,196o,163-2o4

KLASSEN,Th.F.: Zur Polarisierung des Streites um die Vorschulerziehung, Münster 197o
-: Elternbildung und Vorschule, in: Erwachsenenbildung 1,1971,23-28

KLOTZ, G.: Lernprozesse bei Erwachsenen, Z.e.F. 8,1974,3-24

KNOLL, J.: Erwachsenenbildung, Stuttgart 1972

KOB,J.: Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963

KÜSTLIN-GLOGER, G.: Sozialisation und kognitive Stile, Weinheim 1974

KOHN, M.: Class and conformity, Georgetown 1969

KORCZAK, J.: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1973
-: Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 1973

KORTH, K.: Die Stunde des Elternhauses, Göttingen 1957

KOSCHORKE, M.: Unterschichten und Beratung, Göttingen 1973

KRANSER et al.: Effect of verbal conditioning on subsequent motor performance, J.Pers.Soc.Psych. 1,1965,4o7-412

KUHLEN, V.: Verhaltenstherapie im Kindesalter, München 1972

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WORTTEMBERG (HrsG): Entwurf Elementarerzeihung, UA II 3o52 - 3/68
-: UA II 3o52 - 3/67
-: (Ges.Bl. S.61), geändert durch Gesetz vom 25.o7.'72(Ges.Bl. S.4oo), vom 27.o3.'73(Ges.Bl. S.73), vom 1o.o7.'73(Ges.Bl. S.2o2) und vom o4.o2.'75 (Ges.Bl. S.86)
-: Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 23.o3.'76(Ges.Bl. S.41o)
-: Bildungsplan für die Grundschulen, K.u.U., LPH 3/1977
-: Empfehlung an die Grundschulen zur Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen, Bekanntmachung vom 2o.12.'76 UA II 1o47 - 15/118
-: Kindergärten in Baden-Württemberg, Denkschrift 1976
-: UA II 3o52 - 3/7o
-: UA II 3o52 - 3/63
-: UA II 3o52 - 3/29

KERSTIENS, L.: Elternbildung, Bad Heilbrunn 1976

LABONTE, Ch.: Industriearbeiter und Weiterbildung, Stuttgart 1973

LANDTAG von Baden-Württemberg (HrsG): Zwischenbericht über die Versuche mit vorschulischen Einrichtungen, Drucksache 6/765o

LEMPP, R.: Lernerfolg und Schulversagen, München 1971

LENSKI, G.: Macht und Privileg, Frankfurt/M. 1973

LIEGLE, L.: Familie und Kollektiv im Kibbutz, Weinheim 1971
-: Sozialisationsforschung und Familienpolitik, in: Z.f.P. 3,1974
-: Wozu erzieht der Kindergarten, in: Ev. Akademie Bad Boll, Protokolldienst 8,1976,1-17

LIEGLE & SOSSMUTH: Struktur und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in West- und Osteuropa, in: ANWEILER, O.: Bildungssysteme in Europa, Weinheim 1976,11-4o

LINDENBERG, Ch.: Waldorfschulen, Hamburg 1975

LINDZEY & ARONSON: The handbook of social psychology, Reading 1968

LIST, G.: Einübung in die Lerngeschichte der Demokratie, in: Materialien zur politischen Bildung 3,1975

LOEHRKE & GEBAUER: Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Frankfurt/M. 1965

LÖWE, H.: Lernpsychologie, Berlin 197o (Ost)

LUCKER, E.: Elternpädagogik und Psychohygiene, Berlin 1967

LÜCKERT, H.: Eltern - Kind - Erziehung, Augsburg 1963

LÜDTKE & SCHMITT-WENKEBACH: Elternbildung im Medienverbund, in: Neue Praxis 4,1974,31o-323

LUKACS, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein, Neuwied 197o

LUKESCH, H.: Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975
-: Kriterien sozialer Schichtung und ihre Beziehungen zu Merkmalen des Erziehungsstils, in: Z.exp.angew.Psych. 12,1975,55-79

LURIA & JUDOWITSCH: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf 197o

MACCOBY & GIBBS: Social class differences in child rearing, Amer. Psychol. 8,1953,395

MACCOBY, NEWCOMB & HARTLEY: Readings in social psychology, New York 1958

MAKARENKO, A.: Vorträge über Kindererziehung, Berlin 197o
-: Ein Buch für Eltern, Berlin 1974

MANZ, G.: Was schreiben Eltern an die Zeitschrift 'ELTERN', in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 3,1971,1o2-1o6

MARTIN, J.: The tolerant personality, Detroit 1964

McCOULLOUGH & ATTA: Statistik programmiert, Weinheim 1971

McGUIRE, W.: The nature of attitudes and attitude change, in: LINDZEY & ARONSON: The handbook of social psychology, Reading 1968,136-314

MEINEFELD, W.: Einstellung und soziales Handeln, Hamburg 1977

MENNINGEN, W.: Fernsehen - Unterhaltungsindustrie oder Bildungsinstitut, Stuttgart 1971

MENZEL & KATZ: Social relations and innovations in the medical profession Pub.Op.Quart. 19,1956,337-352

METZGER, H.: Abenteuerspielplatz, in: Bürger initiativ 8o,1974,49-79

MINISTERIUM für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung (HrsG): Kindergärten in Baden-Württemberg, Stuttgart 1976

MILLER & DOLLARD: Social learning and imitation, New Haven 1941

MINSEL, B.: Ausbildung von Trainern für die Elternarbeit, in: SCHNEEWIND & LUKESCH: Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1977,313-323

-: Verhaltensmodifikation im Elternhaus, in: ROST, GRUNOW, OECHSLE: Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim 1975

-: Elterntraining, in: LUKESCH, H.: Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975

MOHRHARDT, D.: Der Bundeselternrat, in: SCHLEICHER, K.: Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973,182-196

MOLLENHAUER, K.: Einführung in die Sozialpädagogik, Weinheim 1964

MOLLENHAUER-MOLLER: Erziehung, Führung und Beratung in pädagogischer Sicht, Heidelberg 1965

MONTALTA, E.: Elternschulung, in: Pro Juventute 5,1956,178-183

MOSHER & MOSHER: Relationships between authoritarian attitudes in delinquent girls and the authoritarian rearing practices of their mothers, Psychol. Rep. 16,1965,26-3o

MÖLLER, G.:Präventives Elterntraining, Psychologie heute 3,1976,13-18

MÖLLER, R.: Die Mobile Elternschule, in: SPREY, Th.: Praxis der Elternbildung, München 1978,29-37

MURCHISON: Handbook of Social Psychology, Worchester, Mass. 1935

MUTH, J.: Pädagogischer Takt, Heidelberg 1962

NAVE-HERZ, H.: Die Elternschule, Berlin 1964

NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt/M. 1971

NEILL, A.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Hamburg 1969

NEITZEL, L.: Rundfunk und Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1965

NEUE PRAXIS: 5,1975,1o5-118: LANGE, E.: Elternbildung durch Elternbriefe

NIEHUIS, E.: Elternbildung durch Elternmitwirkung, in: Neue Praxis 5,1975 342-353

-: Dezentraler Kindergarten, Hannover 1976

NIGGEMANN, W.: Gruppenarbeit als Intensivform der Erwachsenenbildung, in: Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972

NOELLE-NEUMANN & SCHULZ: FISCHER-Lexikon 'PUBLIZISTIK', Frankfurt/M. 1971

O'DELL, S.: Training parents in behavior modification, Psych.Bull. 7,1974. 418-433

OECHSLE, H.: Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim 1975

OLSZEWSKI,F.: Werbung für die Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung 1,197o,21-29

ORTMANN, H.: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg, München 1971

PAVLOV, I.: Conditioned reflexes, London 1927

-: Lectures on conditioned reflexes, New York 1928

PEISERT, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967

PERREZ, MINSEL, WIMMER: Eltern-Verhaltenstraining, Salzburg 1974

PIAGET, J.: Le Judgement et le Raissonement chez l'enfant, Neuchatel 1947

PÜGGELER, F.: Eltern als Erzieher, Osnabrück 1962

-: Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg 1966

-: Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1971

-: Wirklichkeit und Wirksamkeit von Elternbildung, München 1976

PORTELE, G.: Lernen und Motivation, Weinheim 1975

PROSER, C.: Vorschulgruppen mit Eltern, in: b:e 6,1972

RAAPKE, H.D.: Bildungshindernisse, in: STRZELEWICZ, RAAPKE, SCHULENBERG: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1973,2o8-216

RASPE, J.: Zur Sozialisation ptoletarischer Kinder, Frankfurt/M. 1972

RAZRAN, G.: Conditioning away social bias by the luncheon technique, Psych.Bull. 35,1938,693

RICHTER, H.E.: Eltern, Kind, Neurose, Stuttgart 1967
-: Die Gruppe, Hamburg 1972
-: Lernziel Solidarität, Hamburg 1972
-: Patient Familie, Hamburg 1973

RIEGEL, K.: Ergebnisse und Probleme der psychologischen Altersforschung, Vita humana 1,1958,2o4-243

RITTER, P.: Freie Kindererziehung in der Familie, Hamburg 1972

RITTERS, C.: Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968

RÖHRS, H.: Kindergarten, Vorschule, Elternhaus in Kooperation, München 1976

RÖSSNER, L.: Handbuch für Elternabende, Wiesbaden 1967

ROKEACH, M.: Beliefs, Attitudes and Human Affairs, San Francisco 1969

ROST, GRUNOW, OECHSLE: Pädagogische Verhaltensmodifikation, Weinheim 1975

ROTH, E.: Motorische Anpassungsprobleme im Alter, Vita humana 4,1961,86-111
-: Lernen in verschiedenen Altersstufen, Z.exp.ang.Psych. 7,1961,4o9-417
-: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens, Göttingen 1967
-: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1969

ROTH, H.: Begabung und Lernen, Stuttgart 1969

ROTH, J.: Eltern erziehen Kinder. Kinder erziehen Eltern, Köln 1976

RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts, in: Neue Sammlung 11,1971,2o4-213

RUPPERT, J.: Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung, in: HETZER, H.: Hdb. d. Psychologie, Bd.1o, Göttingen 1959,144-169

RYANS, D.: Characteristics of teachers, Washington 196o

SCHARMANN, Th.: Persönlichkeit und Gesellschaft, Göttingen 1966

SCHENDL-MAYRHUBER, M.: Der Einfluß der Schichtzugehörigkeit auf die Bildung von Erziehungseinstellungen und Erziehungsziele, in: SCHNEEWIND & LUKESCH: Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1978,136-146

SCHEUCH & KUTSCH: Grundbegriffe der Soziologie, Stuttgart 1972

SCHLEICHER, K.: Elternhaus und Schule, Düsseldorf 1972
-: Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973
-: Familienbildung, Düsseldorf 1977

SCHMID-EILBER, H.: Eltern grundschulpflichtiger Kinder, Diplomarbeit, Tübingen 1974
-: Tübinger ElternArbeitsModell, Tübingen 1977

SCHMIDT, BRUNNER, SCHMIDT-MUMMENDEY: Soziale Einstellungen, München 1975

SCHMIDT-MUMMENDEY: Änderung von Einstellungen, in: SCHMIDT et al.: Soziale Einstellungen, München 1975,145-216

SCHMITT-WENKEBACH, B.: Elternbildung, in: Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung, Stuttgart 1973,139-149
-: Eltern als Erzieher, in: HUNDERTMARCK & ULSHOEFER: Kleinkindererziehung, München 1972,1o9-138
-: Kindergarten und Elternarbeit, München 1976
-: Elternbildung, Neuwied 1977

SCHNEEWIND & LUKESCH: Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1978

SCHOENITZ, G.: Erziehung zur Wirklichkeit, Ratingen 1965

SCHRODER et al.: Human information processing, New York 1967

SCHULENBERG, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957

SCHULTZE, A.: Soziale Gemeinwesenarbeit, Freiburg 1972
-: Das westfälische Kooperationsmodell, in: Stätte der Begegnung, Jahresbericht 1974,23-32
-: Die Rolle des Prozeßbegleiters in bürgerschaftlichen Planungsgruppen, Wuppertal 1978

SEARS & ABELES: Attitudes and opinions, Ann.Rev.Psych. 2o,1969,253-288

SEARS, MACCOBY & LEVIN: Patterns of child rearing, New York 1957

SECORD & BACKMAN: Social psychology, New York 1964

SHERIF & HOVLAND: Social judgement, New Haven 1961

SIEBERT & TIETGENS: Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen, Bonn 1976

SKINNER, B.: Science and human behavior, New York 1953

SMITH et al.: Opinions and personality, New York 1956

SPOCK, B.: Säuglings- und Kinderpflege, Frankfurt/M. 1972

SPREY, Th.: Praxis der Elternbildung, München 1978

STAATS & STAATS: Attitudes established by classical conditioning, in: J.Abn.Soc.Psych. 57,1958,37-4o

STAPF et al.: Psychologie der elterlichen Erziehungsstile, Bern 1972

STEINDORF, G.: Von den Anfängen der Volkshochschule in Deutschland, Osnabrück 1968

STRZELEWICZ, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966
-: Demokratisierung und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1973
-: Erwachsenenbildung, Heidelberg 1968

STURM, H.: Masse - Bildung - Kommunikation, Stuttgart 1968

TAUSCH & TAUSCH: Erziehungspsychologie, Göttingen 1965

TAVORMINA, J.: Basic models of parent counseling, Psych.Bull. 81,1974, 827-835

THARP & WETZEL: Behavior modification in the natural environment, New York 1969

THOMAE, H.: Psychologische Probleme des Erwachsenenalters, Frankfurt/M. 1971
-: Die Motivation menschlichen Handelns, Köln 1975

THOMAS & ZNANIECKI: The Polish peasant in Europe and America, New York 1918

THORNDIKE, E.: Adult learning, New York 1928
-: A proof of the law of effect, Science 77,1933
-: The psychology of wants, interests and attitudes, New York 1935

TIETGENS, H.: Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967

TRIANDIS, H.: Attitud and Attitude Change, Wiley 1971

TULLIUS, G.: Analyse von Elternzeitschriften, Aachen 1972

TYLER, L.: The Psychology of Human Differences, New York 1947

VOHWINKEL, E.: Pädagogische Typenlehre, München 1923

VONTOBEL, J.: Ober den Erfolg in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972

WAHL, EGLMEIER, KOPP: Elternseminare in der Erwachsenenbildung, Villingen-Schwenningen 1976

WAHL, K.: Kleinkinderziehung und Elternarbeit, in: Neue Praxis 3,1973, 3o1-312

-: Familienbildung und -beratung in der BRD, Stuttgart 1975

WEINERT, F.E.: Pädagogische Psychologie, Frankfurt/M. 1974

WELFORD, A.: Ageing and human skill, Oxford 1926

WESTFÄLISCHES KOOPERATIONSMODELL (HrsG): Westfälisches Kooperationsmodell, Berlin 1977

-: Berichte aus dem Arbeitsalltag, Vlotho 1975

WIEHN & MAYER: Soziale Schichtung und Mobilität, München 1975

WILHELM, Th.: Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1967

WILLIAMS, F.: Language and poverty, Chicago 197o

WYGOTSKI, L.: Denken und Sprechen, Frankfurt/M.1969

ZÖCHBAUER & HOEKSTRA: Kommunikationstraining, Heidelberg 1974

ZULLINGER, H.: Elternschulung und Elterngeist, Stuttgart 1961

-: Schwierige Kinder, Bern 1963

Anhang

Anlage 1: Datenspiegel der Arbeitsgruppen
Gruppenbeschreibung 213

Anlage 2: Datenspiegel der Arbeitsgruppen
Aktivitäten 216

Anlage 3: Elternfragebogen 23o

Anlage 4: Elternbriefe (Auswahl) 235

Anlage 1: Datenspiegel der Arbeitsgruppen - Gruppenbeschreibung

Zuordnung der Arbeitsgruppen in Kindergärten und Grundschulen im Arbeitsbereich des Landkreises:

	A-Stadt			B-Stadt			Landkreis			
Kindergarten	A	B	C	E	F	G	D	H	I	K
Grundschule		I			II		III	IV	V	
Anz. d. Klassen		8			8		4	4	4	

Zuordnung der Mitarbeiter zu den einzelnen Arbeitsgruppen:

Arbeitsgruppe	Beruf	Tätigkeitsbereich
A	Dipl.-Psych.	Erziehungsberatung
B	Sozialarbeiter	Erziehungsberatung
C	Lehrer	Grundschule
D	Dipl.-Psych.	Erziehungsberatung
E	Dipl.-Päd.	Erwachsenenbildung
F	Dipl.-Päd.	Erwachsenenbildung
G	Theologe	Erwachsenenbildung Weiterbildung
H	Lehrer	Grundschule
I	Dipl.-Psych.	Erziehungsberatung
K	Dipl.-Psych.	nicht berufstätig

Träger der Kindergärten:

Gruppe	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K
Träger	ev	ev	ko	ko	ev	ev	ko	ev	ka	ka

ev= evangelische Kirche; ko= Kommune; ka= katholische Kirche

Personelle Ausstattung der Kindergartengruppen:

Gruppe	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K
Erzieher	2	3	3	2	1	2	2	1	1	2
Erzieher im Anerkennungsjahr	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Vorpraktikanten	1	1	1	-	1	1	-	1	1	-
Helfer	-	1	1	1	-	1	1	3	-	1

Zusammensetzung der Kindergartengruppen:

Gruppe	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K
Gesamtzahl der Kinder	46	7o	59	4o	3o	6o	61	6o	56	63
Kindergruppen	2	3	3	2	1	2	2	2	2	2
Ausländerkinder	1	1o	4	1	-	7	4	4	2	5
vollst. Familien	35	56	5o	34	26	57	53	44	47	51
alleinerziehende Väter/Mütter	1	8	4	2	-	1	2	12	2	1
Akademiker	4o	9	14	7	-	6	5	2	4	-

Zusammensetzung der Schulgruppen:

Gruppe	I1	I2	I6
Gesamtzahl der Kinder	25	3o	28
Ausländerkinder	2	1	1
vollst. Familien	2o	25	25
alleinerziehende Väter/Mütter	4	5	3
Akademiker	11	8	9

Eltern-Kindergartenkontakte in dem der Projektphase vorausgegangenen Kindergartenjahr:

Gruppe	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K
Bildungsabend	-	-	-	1	1	-	2	1	1	-
Elternabend	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Stammtisch	-	-	-	4	-	2	-	-	1	-
Kindergartenfest	2	1	3	-	2	1	1	-	-	-
Bastelabend	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1
Initiative	Er	Er	Gt	Er	Er	Gt	Gt	Er	Er	Er
Methoden:										
Referat	1	1	-	2	2	-	3	2	2	1
Diskussion	1	-	-	1	1	-	2	1	1	-
offene Gespräche	-	1	1	3	1	4	-	-	1	-

Er= Erzieher; Gt= Eltern + Erzieher

Aktivitäten der Klasse I6: 2 Elternabende lt. Schulgesetz
1 Stammtisch
2 Ausflüge Eltern + Kinder
1 Schulfest

Die Initiative lag dabei beim Elternvertreter.

Die Klassen I1 und I2 sind zu diesem Zietpunkt noch nicht eingeschult, sie werden daher hier nicht berücksichtigt.

Anlage 2: Datenspiegel der Arbeitsgruppen - Aktivitäten

Abkürzungen: TEAM = Tübinger ElternArbeitsModell
ER = Erzieher, Lehrer
GT = Gruppenteam, Eltern + Erzieher
EL = Eltern, ohne besondere Spezifizierung
KI = Kinder
EB = Elternbeirat
ES = Elternbeiratssitzung
SK = Schulkonferenz
EA = Elternabend

Kontaktaufbau

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
A	Informations-gespräch	TEAM	ER	TEAM
	GT	TEAM+ER	EB	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	EA	TEAM	EL	TEAM
B	Informations-gespräch	TEAM	ER	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	EA	TEAM	EL	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
C	Informations-gespräch	TEAM	ER	TEAM
	Nikolaus-feier	GT	EL+KI	GT
	GT	TEAM	GT	TEAM

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
C	Weihnachts-feier	GT	EL+KI	GT
	GT	TEAM	GT	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	Fasching	GT	EL+KI	GT
	GT	TEAM	GT	TEAM
D	Informations-gespräch	TEAM	ER	TEAM
	Nikolaus-feier	GT	EL+KI	GT
	GT	TEAM	GT	TEAM
E	Informations-gespräch	TEAM	ER	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	EA	TEAM	EL	GT
	GT	TEAM	GT	TEAM
F	GT	TEAM	GT	TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM
G	Informations-gespräch	TEAM	ER	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	EA	TEAM	EL	GT
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM
H	GT	TEAM	GT	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	EA	TEAM	EL	TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
I	Informations-gespräch	TEAM	ER	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
	EA	TEAM	EL	TEAM
	GT	TEAM	GT	TEAM
K	GT	TEAM	GT	TEAM
	EA	TEAM	EL	GT
	GT	TEAM	GT	TEAM
	Weihnachts-feier	GT	EL+KI	TEAM+GT
	GT	GT+TEAM	GT	TEAM
I6	GT	GT	GT	GT+TEAM
	Weihnachts-feier	GT	EL+KI	GT+TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
I	Informations-gespräch	TEAM	ER	TEAM
	ES	TEAM	EB	TEAM

Aktivierung

A	GT	TEAM+GT	GT	TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	EA	TEAM+GT	EL	TEAM+GT
	GT	GT+TEAM	GT	TEAM+GT
	GT	GT+TEAM	GT	TEAM+GT
	EA	GT+TEAM	EL	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
B	GT	TEAM	GT	TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM
	EA	TEAM+GT	EL	TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	Sommerfest	GT	EL+KI	GT
	Bastel-nachmittag	GT	EL	GT
	Ausflug	GT	EL+KI	GT
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
C	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	Bastel-nachmittag	GT	EL+KI	GT
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	GT	GT+TEAM	GT	TEAM+GT
	Bastel-nachmittag	GT	EL+KI	GT
	GT	GT+TEAM	GT+TEAM	GT+TEAM
	Würstebraten	GT	EL+KI	GT
D	Stammtisch	GT+TEAM	EL	GT+TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	Stammtisch	GT+TEAM	EL	GT+TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	GT
	Bastel-nachmittag	GT+TEAM	EL	GT
	Würstebraten	GT+TEAM	EL+KI	GT
	GT	GT+TEAM	GT	GT
E	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	EA	TEAM+GT	EL	TEAM+GT
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
F	Suppenessen	GT+TEAM	EL	GT
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
G	GT	TEAM+GT	GT	TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	EA	GT+TEAM	EL	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT
	Sommerfest	GT	EL+KI	GT
H	GT	TEAM+GT	GT	TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	EA	GT+TEAM	EL	TEAM+GT
	GT	GT	GT	GT+TEAM
	Sommerfest	GT	EL+KI	GT
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
I	GT	TEAM	GT	TEAM
	EA	TEAM+GT	EL	TEAM+GT
	GT	GT+TEAM	GT	TEAM+GT
	Würstebraten	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT+TEAM
K	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	Fasching	GT	EL+KI	GT
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
I6	EA	TEAM+GT	EL	TEAM
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	EA	GT+TEAM	EL	GT+TEAM
	EA	GT+TEAM	EL	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT
	Sommerfest	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
I	ES	EB	EB	TEAM+EB
	ES	EB	EB	EB+TEAM
	SK	EB	ER	ER
	ES	EB	EB	EB

Übertragung

A	GT	GT	GT	GT+TEAM
	Sommerfest	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL+Lehrer	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
B	GT	GT+TEAM	GT	GT
	EA	GT	EL	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT
	Laternenfest	GT	EL+KI	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
B	EA	GT	EL	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT
C	Sommerfest	GT	EL+KI	GT
	GT	TEAM+GT	GT	GT+TEAM
	EA	TEAM+GT	EL	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT
	Wanderung	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	Bastel-nachmittag	GT	EL+KI	GT
	EA	TEAM+GT	EL	GT+TEAM
	Laternen-umzug	GT	EL+KI	GT
D	Straßenfest	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT+TEAM	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Stammtisch	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Laternen-umzug	GT	EL+KI	GT
	Stammtisch	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
E	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT
	Bastel-nachmittag	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
F	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
F	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
G	GT	GT	GT	GT
	GT	GT+TEAM	GT+TEAM	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT+TEAM	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT+TEAM	GT
	GT	GT	GT+TEAM	GT+TEAM
	Teeabend	GT	EL	GT
	Bastel-nachmittag	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	Laternen-umzug	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	EA	GT	EL	GT
H	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Weihnachts-feier	GT	EL+KI	GT
I	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	Würstebraten	GT	EL+KI	GT
	GT	TEAM+GT	GT	TEAM+GT
	EA	TEAM+GT	EL	GT+TEAM
	GT	GT+TEAM	GT	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
K	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	Bastel-nachmittag	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Laternenfest	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
I6	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	Wanderung	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT+TEAM
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	Radtour	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	Würstebraten	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
I	ES	EB	EB	EB
	ES	EB	EB	EB
	SK	EB	ER	ER

Begleitung

A	GT	GT	GT	GT
	Fasching	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
A	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	CT	GT
B	Jubiläum	GT+Träger	EL+KI+ Öffentlichkeit	GT
	Bastel- abend	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Bastel- nachmittag	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	Ausflug	GT	EL+KI	GT
C	Schlitten- fahrt	GT	EL+KI	GT
	CT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	Bastel- nachmittag	GT	EL+KI	GT
	Eiersuchen	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	Fußballspiel	GT	EL+KI+Schule +Öffentlichkeit	GT
	Kneipen- abend	CT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Sommerfest	GT	EL+KI+ Öffentlichkeit	GT
D	Stammtisch	GT	EL	GT
	Weihnachts- feier	GT	EL+KI	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
D	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Stammtisch	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Bastel-nachmittag	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	Stammtisch	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Würstebraten	GT	EL+KI	GT
	Stammtisch	GT	EL	GT
E	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Advents-feier	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
F	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	CT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	EA	EL	EL	GT
	EA	EL	EL	EL
	EA	EL	EL	EL
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
G	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
H	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Bastel-nachmittag	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	EL	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
I	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Wanderung	GT	EL+KI	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
K	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
I1	GT	GT	GT	GT
	EA	GT+TEAM	EL	GT+TEAM
	Weihnachts-feier	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	Wanderung	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
I2	GT	TEAM+GT	GT	TEAM
	EA	TEAM+GT	EL	TEAM+GT
	GT	GT	GT	GT+TEAM
	Weihnachts-feier	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	Wanderung	GT	EL+KI	GT
	EA	GT	EL	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
I6	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT

Arbeitsgruppe	Aktivität	Initiative	Adressaten	Leitung
I6	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL	GT
	Fasching	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
	EA	GT	EL+KI	GT
	Schlitten-fahren	GT	EL+KI	GT
	GT	GT	GT	GT
	GT	GT	GT	GT
I	ES	EB	EB	EB
	ES	EB	EB	EB
	SK	EB	ER	ER
	ES	EB	EB	EB
	ES	EB	EB	EB

Anlage 3: Elternfragebogen

Grundschule *Der Elternbeirat*

Liebe Eltern,

eine Arbeitsgruppe von Elternbeiräten und Lehrern hat in gemeinsamer Arbeit diesen Fragebogen entworfen, um von Ihnen Auskunft über Ihre Fragen zur 'Elternarbeit' zu bekommen.
Wir möchten Sie ganz herzlich bitten, die Fragen sorgfältig zu bearbeiten und keine Frage auszulassen.
Je mehr Information wir von Ihnen bekommen, desto besser können wir in Zusammenarbeit mit den Lehrern auf Ihre Wünsche und Anregungen eingehen.

Sie erhielten den Fragebogen durch Ihr Kind in einem nichtadressierten Umschlag. Sie können so diesen Umschlag für die Rückgabe des ausgefüllten Fragebogens wiederverwenden, ohne daß Ihr Name in irgendeiner Form in Erscheinung treten muß. Bitte geben Sie Ihren Namen auf dem Fragebogen nicht an. Es ist für uns uninteressant WER welche Antworten gegeben hat. Wichtig ist für uns nur, DASS Sie antworten.
Die Rückgabe erfolgt nach unseren Vorstellungen über Ihr Kind. Wenn Sie uns den Bogen jedoch nicht über die Schule zurückgeben wollen, können Sie ihn gerne auch bei Ihrem Elternvertreter abgeben.

Die Elternvertreter werten die Fragebogen aus. Das Ergebnis unserer Umfrage erfahren Sie bei nächster Gelegenheit, höchstwahrscheinlich beim nächsten Klassenelternabend.

Wir hoffen, daß Ihnen das Beantworten der Fragen nicht zuviel Mühe machen wird und hoffen auf Ihre Mitarbeit.
Für Ihre Mühe möchten wir Ihnen herzlich danken.

Für den Elternbeirat Für das Lehrerkollegium

Bitte lassen Sie keine Frage aus

und kreuzen Sie bei 'ja' oder 'nein' an!

Frage		ja	nein
1	Sollen Lehrer und Eltern häufiger miteinander reden?	o	o
2	Meiner Meinung nach sollen Elternabende in folgendem Abstand stattfinden:		
	1 mal im Halbjahr	o	o
	1 mal im Vierteljahr	o	o
	jeden zweiten Monat	o	o
	jeden Monat	o	o
	aus aktuellem Anlaß	o	o
3	Elternabende sind für mich interessant.	o	o
4	Kontakte mit anderen Eltern außerhalb der Schule interessieren mich.	o	o
5	Sollen Elternabende in der Schule stattfinden?	o	o
6	Ich meine, Eltern können sich oft gegenseitig bei Schulfragen helfen.	o	o
7	Ich würde gerne mehr Lehrer aus der Schule kennenlernen.	o	o
8	Sollen die Elternabende vom Lehrer allein gestaltet werden?	o	o
9	Ich meine, der Unterricht ist Sache der Schule und nicht der Eltern.	o	o
10	Ich interessiere mich dafür, wie Eltern mit der Schule zusammenarbeiten können.	o	o
11	In der Schule möchte ich mich auch über Erziehungsfragen informieren.	o	o
12	Sollen auch Veranstaltungen mit einem Erziehungsberater angeboten werden?	o	o

Frage		ja	nein
13	Durch Elternarbeit erwarte ich mir auch Hilfe in persönlichen Fragen.	o	o
14	Ich würde gerne einmal in den Unterricht meines Kindes kommen.	o	o
15	Sollen sich die Kinder außerhalb der Schule öfter treffen?	o	o
16	Ich meine, die Klassengemeinschaft unter den Kindern sollte besser sein.	o	o
17	Ich interessiere mich dafür, wo die anderen Kinder und ihre Eltern wohnen.	o	o
18	Soll die Schule fördern, daß Kinder einander helfen?	o	o
19	Soll die Schule den Kindern auch Anregungen für das Lernen zuhause und für die Freizeit geben?	o	o
2o	Ich interessiere mich dafür, mit welchen Methoden der Lehrer in der Klasse meines Kindes die Lernziele erreichen möchte.	o	o
21	Ich interessiere mich dafür, wie andere Eltern mit dem Fernsehproblem fertig werden.	o	o
22	Ich interessiere mich dafür, wie ich das verkehrsgerechte Verhalten meines Kindes in Zusammenarbeit mit der Schule fördern kann.	o	o
23	Ich bin der Meinung, daß das spielerische Lernen im Unterricht mehr berücksichtigt werden sollte.	o	o
24	Das Wichtigste für mich sind gute Schulleistungen meines Kindes.	o	o
25	Soll die Schule von den Kindern mehr Leistung fordern?	o	o
26	Ich meine, Hausaufgaben sollen die Kinder allein bewältigen können.	o	o

Bitte beantworten Sie auch noch die drei Fragen auf der nächsten Seite!

Frage

27 Ich möchte folgende Themenvorschläge für einen Elternabend machen:

_____

_____

_____

_____

28 Ich möchte folgende Vorschläge für Elterntreffen machen:

_____

_____

_____

_____

29 Ich möchte folgende Anregungen geben, um den Kontakt der Eltern zur Schule verbessern zu helfen:

_____

_____

_____

_____

Eltern
Brief 1

Anlage 4: Elternbriefe (Auswahl)

Kindergarten [redacted]

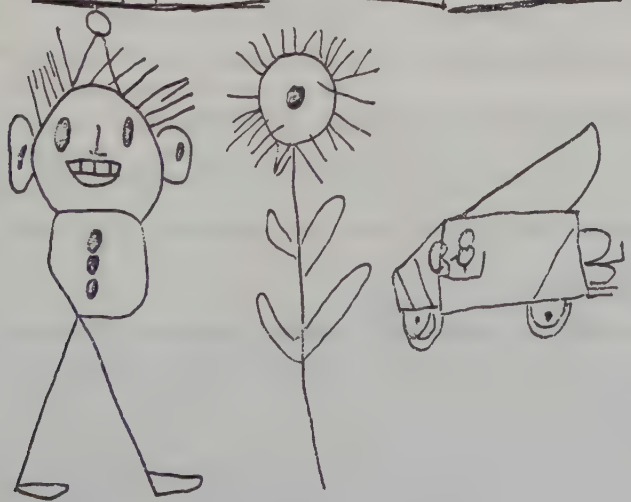
~~24.05.1977~~

Anmerkung: Die Elternbriefe wurden ohne besondere Präferenzen ausgewählt. Sie geben einen Einblick in die insgesamt über 80 Elternbriefe, die erstellt wurden.
Im folgenden ergeben jeweils 4 Seiten einen Brief.

Liebe Eltern!

Heute möchten wir Ihnen eine Neuheit unseres Kindergartens vorstellen.

Was Sie in der Hand halten, ist unser neuer *Elternbrief*, der jetzt in regelmäßigen Abständen erscheinen soll.
Sie erhalten damit auch nicht nur Einladungen, sondern wir wollen den Elternbrief als Kindergartenzeitung benützen, Ihnen mitzuteilen, was z.B. in einem Elternabend gesprochen wurde.
Zum anderen haben wir die Hoffnung, daß Sie durch unsere Berichte vielleicht noch mehr als bisher für unsere Kindergartenarbeit interessiert werden.



Im Mai fand eine Arbeitssitzung im Kindergarten statt. Daran nahm Herr Schmid-Eilber teil, Mitarbeiter vom Haus der Familie, Tübingen.
Er war eingeladen, um uns über die Möglichkeiten der Elternarbeit im Kindergarten zu unterrichten und brachte uns ein Angebot vom Haus der Familie.
Diese Einrichtung möchte uns in den nächsten Kindergartenjahren bei unserer Elternarbeit unterstützen (es entstehen keine finanziellen Belastungen für die Eltern).

Für uns und für Sie bedeutet dies folgendes:

1. Bei Elternabenden werden für den Kindergarten und die Eltern kostenlos Referenten zur Verfügung gestellt.

2. Diese Referenten haben die Aufgabe, uns bei unseren Fragen und Problemen beratend zur Seite zu stehen.

3. Für die Elternabende werden uns Arbeitsmaterialien empfohlen und angeboten z.B. Filme, die das gleiche Thema ansprechen, das wir auch an einem Elternabend bearbeiten wollen.

4. Der Frage der Einschulung soll in dieser Arbeit besondere Wichtigkeit zukommen.

5. Wir möchten uns um Zusammenarbeit mit der Grundschule bemühen.

Themen Themen Themen

Als Arbeitsprogramm sind etwa folgende Themen vorgesehen:

1. Entwicklung des kindlichen Zeichnens - Aussagekraft von Bild und Farbe.

2. Heilende Kräfte im kindlichen Spiel - Bedeutung des Rollenspiels.

3. Krankheiten im Kindesalter - wie ernst müssen sie genommen werden?

4. Das Kind in der Familie - Probleme der Geschwisterstellung und des Einzelkindes.

5. Gehorsam - Disziplin - Strafe.

Über diese Themen wollen wir beim nächsten Elternabend nochmals kurz sprechen. Sie können dann auch in eine ausliegende Liste eintragen, welche Themen Sie am meisten interessieren.

Eltern und Kindergarten

Interesse am Kindergarten ist ja gut und Schön, aber was bringt das einem, außer der Notwendigkeit zu Elternabenden zu gehen und auf einen Teil der Freizeit zu verzichten?

MÖGLICHKEITEN

Man hat die Möglichkeit zunächst einmal die anderen Eltern kennenzulernen.
Man hat die Möglichkeit zu hören, wie andere Eltern mit ihren Kindern fertig werden.
Man hat die Möglichkeit zu erfahren, wie die Erzieherinnnen versuchen, die Kinder zu erziehen.
Man hat die Möglichkeit, sich ganz allgemein über Erziehungsfragen zu informieren.
Und vieles andere mehr.

Gewiß, das sind alles keine lebensnotwendigen Dinge, man kommt auch ohne sie aus. Wenn man aber die Möglichkeiten hat, sich das Leben und das Zusammenleben mit den Kindern einfacher zu machen, warum sollte man sie nicht ausnützen?

Anfang machen!

Natürlich ist es schwer, einen Anfang zu machen, besonders wenn alles bisher ganz glatt gelaufen ist.
In der Elternarbeit sollen die Eltern ja nicht als Schüler behandelt werden, denen man jetzt beibringen muß, wie sie ihre Kinder erziehen sollen.
Das können die Eltern, Sie alle auch.
Aber man bietet die Möglichkeit an, sich mit anderen Eltern, die vielleicht die gleichen Fragen haben zu unterhalten.
Aber nicht nur Fragen sollen ausgetauscht werden, sondern vor allem Erfolge, die man bisher gehabt hat.
(schmid-eilber)

KINDERGARTEN-TERMINE

EINLADUNG ZUM ELTERNABEND

26. Sept. 77 20.00

Alle Mütter und Väter unserer Kinder wollen wir heute zu einem geselligen Elternabend einladen!
Im Gespräch und bei Spielen - fürs "leibliche Wohl" ist übrigens auch vorgesorgt - sollen sich dabei die "Neuen" und die "Altgedienten" kennenlernen.
Besonders erfreulich fanden wir, nebenbei bemerkt, beim letzten Elternabend, daß auch etliche Väter gekommen waren; wir hoffen, daß ihre Zahl diesmal noch größer ist.

An diesem Abend soll auch die Wahl des Elternbeirats stattfinden.

Nach dem Kindergartengesetz sind die Aufgaben dieses Elternbeirates:

Der Elternbeirat hat die Aufgabe, die Erziehungsarbeit im Kindergarten zu unterstützen und die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Eltern und Träger zu fördern.

Er hat zu diesem Zweck insbesondere das Verständnis der Eltern für die Erziehungsziele des Kindergartens zu wecken,
Wünsche, Anregungen und Vorschläge der Eltern entgegenzunehmen und dem Träger oder der Leitung des Kindergartens zu unterbreiten.

Nur keine Angst,

lassen Sie sich dadurch nicht abstoßen.
Wir werden Sie jederzeit unterstützen. Außerdem haben wir die Unterstützung durch das Elternarbeitsprojekt ' Kindergarten und Grundschule in Kooperation', an dem wir uns mit Ihnen beteiligen wollen.

ELTERNABEND

E ltern

2

B rief

[redacted]-Kindergarten

[redacted]

[redacted]

elefon [redacted]

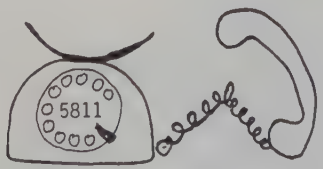
Blättle

Am letzten Elternabend haben wir bemerkt, daß es für Eltern oft schwierig ist sich vorzustellen, wie Ihr Kind den Tag im Kindergarten verbringt.

Darüber Bescheid zu wissen wäre auch für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus sicher hilfreich.

Deshalb haben wir uns dazu entschlossen, Sie für den Vormittag in den Kindergarten einzuladen.

Wenn Sie Zeit und Interesse haben, dann lassen Sie es uns wissen ....

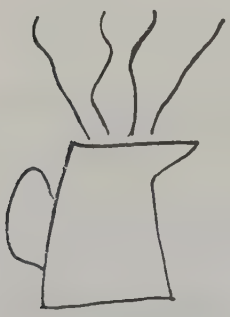


Folgende ELTERNBEIRÄTE wurden gewählt:

Frau [redacted] Frau [redacted]

Frau [redacted] Frau [redacted]

TEETEETEETEETEETEETEETEE

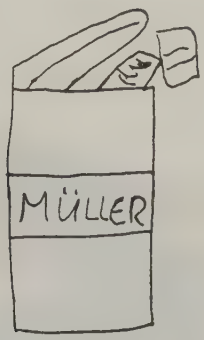


Am Elternabend wurde darüber abgestimmt, daß ab Oktober 1977 von jedem Kind Teegeld in Höhe von -,5o DM pro Monat eingezogen wird.

Für diesen Zweck werden wir für jedes Kind ein Quittungsheft anlegen.

WIR SAMMELN

was bei Ihnen den Mülleimer verstopft - - - - - - - -



SCHACHTELN TAPETEN
STYROPOR
WOLLE
KAFFEEDOSEN STOFFRESTE
CLOPAPIERROLLE
GLÜHBIRNEN
EIERKARTONS

- - - - - - - - - können wir im Kindergarten gebrauchen

- - - - - - - - - und auch Dinge für den Sperrmüll

W I E - *große Kartons von Waschmaschinen etc.*

- *Waschmitteltonnen*

Unser Kindergarten soll werden

- altes guterhaltenes Sofa
- Matratzen (vielleicht sogar mit Überzug?
- Kissen aller Art

E ltern
B rief 2

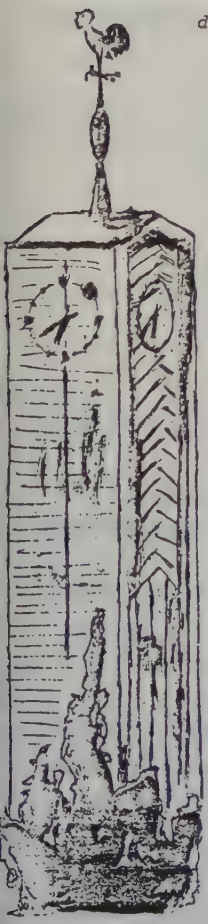
[redacted]r-Kindergarten

[redacted]

.Januar 1978

Liebe Eltern!

In unserem ersten Elternbrief im neuen Jahr möchten wir Ihnen als erstes einen Bericht vom letzten Elternabend geben, der vor allem diejenigen interessieren wird, die daran nicht teilnehmen konnten.



Das Thema unseres Elternabends am 22. Nov. 1977 war "Lohn und Strafe". Nach einem kurzen Referat und einem Film haben wir uns zunächst mit den Fragen beschäftigt, die uns alle am meisten beschäftigen:

- *was will man mit einer Strafe erreichen?*
- *warum verhält sich das Kind so?*
- *was ist der beste Erziehungsweg?*
- *konsequentes Verhalten - wie macht man es richtig?*

Es erschien uns sinnvoller als direktes Strafen, das Kind die Konsequenz seines Verhaltens erfahren zu lassen. Das heißt, wenn ein Kind sein Spielzeug kaputt macht, braucht man es nicht auch noch bestrafen, dadurch daß es mit seinem Roller nicht mehr fahren kann hat es sich selbst bestraft. Dieses sammeln von Erfahrung ist aber nur dann möglich, wenn das Kind die Erfahrung auch überschauen kann.

Wichtig war für uns auch vor allem die Frage, wie soll man strafen, soll oder darf man schlagen? Man hat oft das Gefühl, daß Schläge einfach die Situation reinigen helfen. Als Antwort fanden wir, daß man sich auch anders als durch Schläge Luft machen kann, indem man zum Beispiel mit der Faust auf den Tisch schlägt, das wirkt ebenfalls sehr schnell.

W I C H T I G ! ! ! ! *Wenn man schon um eine Strafe nicht herumkommt, dann muß man unbedingt dem Kind erklären warum man es bestraft hat.*

Das sollte man aber erst dann tun wenn man nicht mehr so aufgeregt ist und wieder ruhig über die Angelegenheit reden kann.

Für uns alle hatte der Elternbeirat außerdem eine Bowle vorbereitet, so daß wir nicht auf dem Trockenen sitzen mußten und beim Reden nicht so durstig geworden sind.

Wie Sie sehen, konnten wir nur eine Seite dieses vielschichtigen Problems, nämlich die des Strafens, besprechen.
Da noch viele Fragen offen blieben, werden wir uns am nächsten Abend noch einmal mit diesem Thema beschäftigen.
Im Vordergrund wird die Frage stehen, ob mit Belohnung nicht mehr erreicht werden kann als mit Strafe. Aber welche Art von Belohnung soll angewendet werden?
Gemeinsam mit Herrn Schmid-Eilber hoffen wir, Antworten auf manche dieser Fragen die vor allem Sie beschäftigen zu finden.
Der Elternabend soll am Dienstag, den 14. Februar um 2o Uhr im Kindergarten stattfinde

Herzlichen Dank

Wir möchten uns an dieser Stelle recht herzlich für Ihre Weihnachtsgeschenke bedanken. Das Buch mit Meditationen und Drucken von Andreas Felger ([redacted]) und das Liederbuch von Tomi Ungerer ([redacted]) haben große Freude bereitet.

Auch ich habe mich sehr über Ihr Abschiedsgeschenk, die "Familienkonferenz" gefreut und finde es ausgesprochen anregend. Ich möchte mich für das Buch und ebenso herzlich für den vom Elternbeirat organisierten Abschiedsabend, der für mich sehr schön war, bedanken.

[redacted]

Auf diesem Weg möchte ich mich bei Ihnen kurz vorstellen.
Mein Name ist [redacted].
Ich habe die Gruppe von [redacted] übernommen.
Vor ca. 3 Jahren habe ich bereits hier im Kindergarten gearbeitet. Nach meiner Prüfung als Erzieherin war ich im letzten Jahr in [redacted] tätig.
Ich freue mich, wieder hier im Kindergarten zu sein und hoffe auf eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern.

"Heute möchten wir uns im ElternBrief - persönlich - vorstellen.
Wir, das ist der neugewählte Elternbeirat.
Wir freuen uns ein wenig mitarbeiten zu können. Das heißt, für Ihre und unsere Kinder das Beste zu tun und zu wollen während der Kindergartenzeit.
Wir werden mit Frl. [redacted] und Frl. [redacted] zusammen Fragen bearbeiten, Feste organisieren organisieren und was uns sehr am Herzen liegt, ab und zu Elternabende gestalten.
Wir haben ja alle Kinder die fast gleichaltrig sind. So können wir beim Beisammensein die Probleme mit unseren Kindern austauschen und besprechen.
Wir stellen uns vor, daß dies manchem von uns weiterhelfen wird in der Erziehung und in der Gemeinschaft."

Elternbeiräte und ihre Vertreter in Gruppe [redacted]:

Frau [redacted], Tel. [redacted]
Frau [redacted], Tel. [redacted] oder [redacted]

Vertreter:
Frau [redacted], Tel. [redacted]
Frau [redacted], Tel. [redacted]

KINDERGARTEN-TERMINE

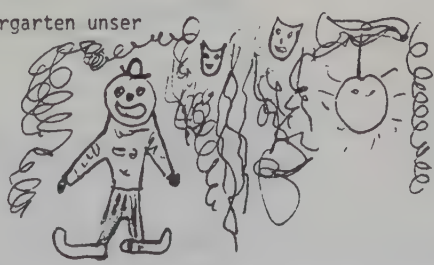
EINLADUNG ZUM ELTERNABEND

Thema:
"Lob und Strafe" - was ist der bessere Erziehungsweg?

Dienstag 14. Febr. 20 Uhr

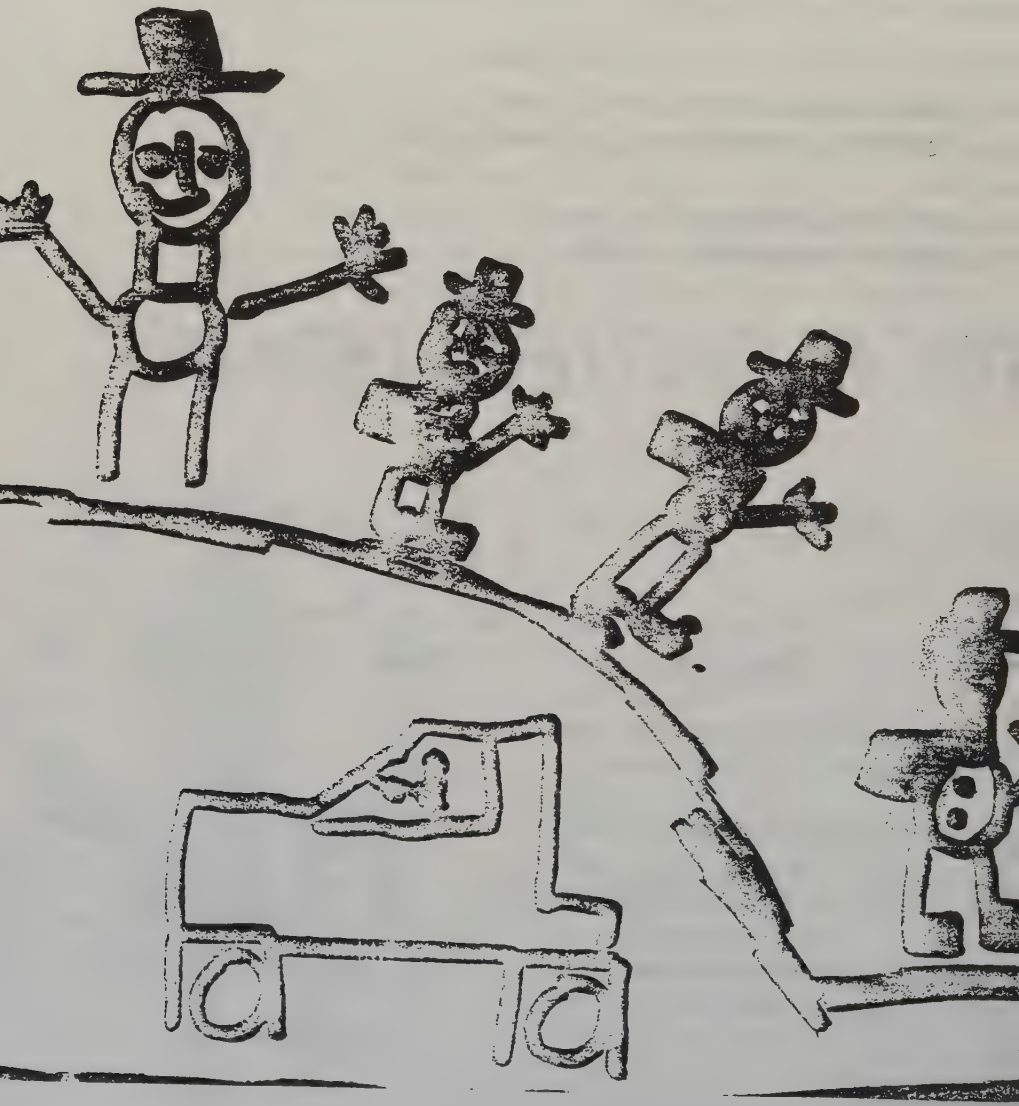
Am Faschingsdienstagnachmittag werden wir im Kindergarten unser

K I N D E R F A S C H I N G S F E S T feiern.



Dauer von 13.3o Uhr bis 16.oo Uhr.

Wir möchten Sie liebe Eltern noch einmal auf die Aktion
"Verkehrstraining mit Kindern" hinweisen.
Sie haben bereits die Anleitungsbroschüre erhalten und wir hoffen, daß Sie sich alle an diesem Trainingsprogramm beteiligen.
Sollten Sie Interesse haben wäre es möglich, einmal -in Treffen im Kindergarten zu machen und Erfahrungen über dieses Programm auszutauschen.



Eltern Brief 3

Kindergarten [redacted]

[redacted]

Liebe Eltern,

es hat uns sehr gefreut, daß an unserem letzen Themenelternabend so viele Mütter und Väter teilnahmen. Es zeigte sich, daß gerade das Problem 'Strafe und Gehorsam' viele Eltern beschäftigt.

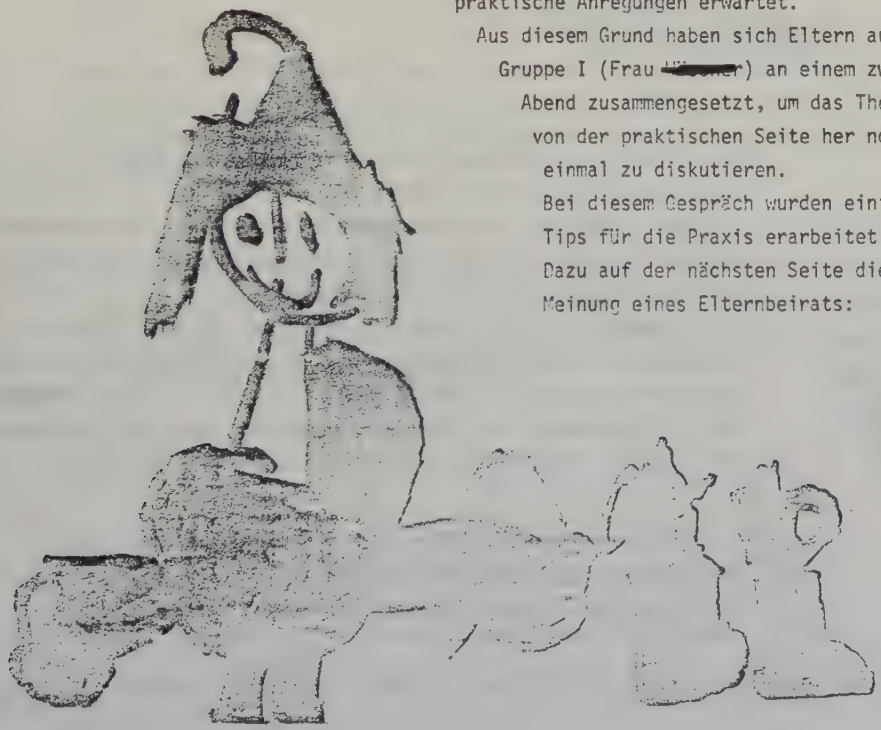
Wurde noch vor einiger Zeit von etlichen Pädagogen, die sich für die antiautoritäre Erziehung einsetzten, Disziplin, Gehorsam und Strafe völlig abgelehnt, so ist heute kaum noch die Rede von diesem Erziehungsstil. Inzwischen plädieren die meisten Fachleute für einen "goldenen Mittelweg".

Herr [redacted] war an diesem Abend bemüht, uns mehrere Ansichten über Strafe deutlich zu machen. Seine Ausführungen waren notwendigerweise gerafft und folglich größtenteils theoretischer Art, weshalb einige Eltern etwas enttäuscht waren, hatten sie doch auch praktische Anregungen erwartet.

Aus diesem Grund haben sich Eltern aus der Gruppe I (Frau [redacted]) an einem zweiten Abend zusammengesetzt, um das Thema von der praktischen Seite her noch einmal zu diskutieren.

Bei diesem Gespräch wurden einige Tips für die Praxis erarbeitet.

Dazu auf der nächsten Seite die Meinung eines Elternbeirats:



" Zur Nachahmung empfohlen !

Auf Einladung von Frau [redacted] trafen sich am Montag, den 14. 11. 77 einige interessierte Eltern zu einer 'Nachbesprechung' des Elternabends von Herrn [redacted].

Frau [redacted] stellte zunächst Herrn [redacted] vor, der uns künftig an Stelle von Herrn [redacted] durch die Elternabende begleiten wird und trug dann, als Ergänzung des letzten Elternabends, einige sehr interessante Gedanken zum Thema Strafe / Gehorsam - diesmal mehr aus der Sicht der Praxis - vor.
Diese neuen Gesichtspunkte gaben viele Anregungen für gute und intensive Gespräche und Diskussionen. Es kam in diesem kleinen Kreis viel leichter zum Gedankenaustausch der anwesenden Eltern, was beim großen Elternabend für viele sicher zu kurz kam und wohl auch sehr viel schwieriger ist.
So wurde diese 'Nachlese' für alle ein befriedigender Abend!
Vielleicht möchten sich die Eltern bei anderer Gelegenheit ruhig wieder einmal zu so fruchtbarem Gespräch im kleineren Kreis treffen.

Herzliche Grüße,
[redacted]

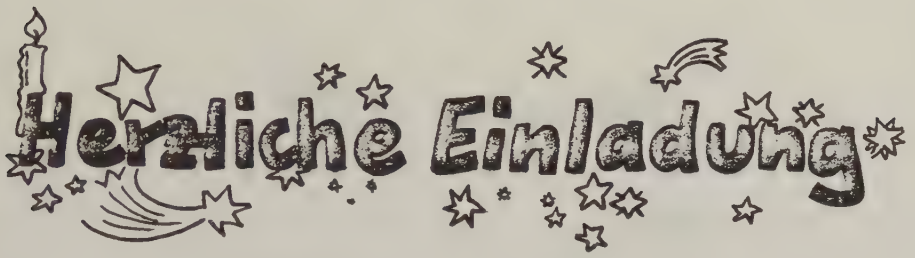
Sonstiges:

Wichtig!

Sicher haben Sie sich schon öfters gefragt, wie die personelle Besetzung im Kindergarten ab Januar 1978 aussehen wird.
Vergangene Woche hat die Stadtverwaltung beschlossen, daß Frau [redacted] zusammen mit einer neu eingestellten Kinderpflegerin im Anerkennungsjahr vorläufig die Gruppenleitung übernehmen wird.
Da Frau [redacted] die Kinder schon alle kennt und auch den bisherigen Erziehungsstil fortsetzen wird, scheint das die bestmögliche Lösung für die Weiterarbeit zu sein. Außerdem wurde für die Gruppe [redacted] eine Vorpraktikantin als Zweitkraft genehmigt. Damit ist die Personalsituation im Kindergarten jetzt wohl zufriedenstellend gelöst.

Wie bereits angekündigt, wollen wir in den nächsten Tagen das Tablettengeld für das Kindergartenjahr 1977/78 einziehen.
Wir bitten, den Betrag von DM 4.8o Ihrem Kind mitzugeben.

KINDERGARTEN-TERMINE



zu unserer Weihnachtsfeier.
Wir laden alle Kindergartenkinder für Donnerstag,22.Dezember,16 Uhr,in den Kindergarten ein (Ende gegen 17 Uhr - nachmittags ist kein Kindergarten).

F E R I E N :
Unser letzter Kindergartentag vor Weihnachten ist am 23.Dezember (nachmittags ist kein Kindergarten mehr). Wir beginnen wieder am Montag,2.Januar 1978. Eine Übersicht über die weiteren Ferien 1978 finden Sie auf der letzten Seite.

Außerdem wollen wir Sie jetzt schon auf unseren nächsten Elternabend,der Anfang Januar stattfinden soll,hinweisen. Wir würden uns sehr freuen,wenn Sie das Thema "Aussagekraft und Entwicklung des kindlichen Zeichnens" ebenso interessieren würde wie das letzte.

Wir wünschen Ihnen gemeinsam mit Ihren Kindern eine fröhliche Weihnachtszeit und jetzt schon alles Gute für das neue Jahr.

Ferienplan 1978

Ostern	
- Gründonnerstag -	23.o3.'78
Sommerferien	o3.o7.'78
	bis 28.o7.'78
Herbstferien	3o. und 31.1o.'78
Weihnachtsferien	27.,28.,29.12.'78

Lebenslauf

03. 06. 1950	Geburtstag, Geburtsort: Oelbronn/Enzkreis Eltern: Hermann Eilber, Klara Eilber, geb. Schmid
12. 02. 1951	Tod der Mutter Klara Eilber, geb. Schmid Übernahme in Pflegeverhältnis durch deren Bruder Alfred Schmid und dessen Ehefrau Doris Schmid, geb. Braun
01. 04. 1957	Einschulung, Volksschule Maulbronn
01. 04. 1960	Schulwechsel zum Progymnasium Maulbronn
01. 04. 1964	Schulwechsel zum Melanchthon-Gymnasium Bretten
04. 06. 1969	Abitur am Melanchthon-Gymnasium Bretten
15. 10. 1969	Studienbeginn Diplom-Wirtschafts-Ingenieur Universität Karlsruhe
15. 04. 1971	Studien- und Universitätswechsel, Sozial-Pädagogik Universität Heidelberg
01. 10. 1971	Heirat mit Ingrid Eilber, geb. Klinger
15. 10. 1971	Universitätswechsel, Universität Tübingen Universitätslehrer: Flitner, Lempp, Liegle, Thiersch
15. 10. 1973	Studienbeginn Psychologie Universitätslehrer: Bergius, Birbaumer, Kaminski, Stapf
06. 11. 1974	Adoption durch bisherige Pflegeeltern: Alfred Schmid, Doris Schmid, geb. Braun Familiennamenänderung: Schmid-Eilber
20. 02. 1975	Diplom Sozial-Pädagogik Universität Tübingen
03. 11. 1976	Annahme als Doktorand, seit 1971 freier Mitarbeiter in der Elternarbeit versch. Institutionen, ebenso Mitarbeit in Erziehungsberatungsstellen
29. 11. 1976	Studienende Psychologie Universität Tübingen
02. 11. 1979	Rigorosum Universität Tübingen